

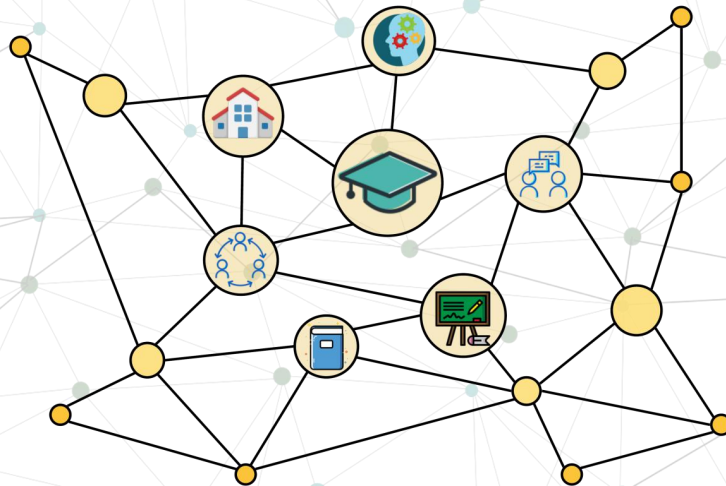


**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



ZILDA TIZZIANA SANTOS ARAÚJO

**APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: UM ESTUDO COM
PROFESSORES INICIANTES EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA
DA UFPI, NA MODALIDADE A DISTÂNCIA**



**Teresina-PI
2019**

ZILDA TIZZIANA SANTOS ARAÚJO

**APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: UM ESTUDO COM PROFESSORES
INICIANTE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI, NA
MODALIDADE A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: A. Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Antonia Dalva França Carvalho.

TERESINA – PI

2019

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

A663a Araújo, Zilda Tizziana Santos

Aprendizagem da docência: um estudo com professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da UFPI, na modalidade a distância / Zilda Tizziana Santos Araújo. – 2019. 196 f.

Cópia de computador (printout).

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Antonia Dalva França Carvalho.

1. Formação de Professores. 2. Aprendizagem da Docência. 3. Educação a Distância. 4. Egressos. 5. Professor Iniciante. I. Título.

CDD: 370.71

ZILDA TIZZIANA SANTOS ARAÚJO

**APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: UM ESTUDO COM PROFESSORES
INICIANTE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI, NA
MODALIDADE A DISTÂNCIA**

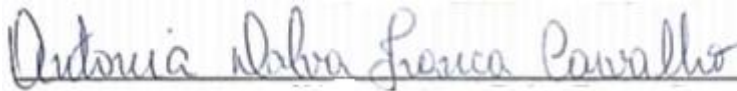
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: A. Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Antonia Dalva França Carvalho.

Teresina (PI), 22 de fevereiro de 2019.

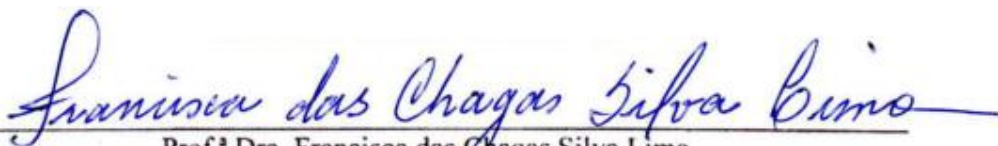
BANCA EXAMINADORA:



Prof.^a Dra. Antonia Dalva França Carvalho
Orientadora / Presidente – PPGEd / UFPI



Prof.^a Dra. Maria da Glória Carvalho Moura
Examinador Interno – PPGEd / UFPI



Prof.^a Dra. Francisca das Chagas Silva Lima
Examinador Externo – UFMA

Ao PAI - minha fortaleza, proteção, fonte de sabedoria, amor, esperança e confiança.

Aos meus filhos - Matheus e Maria Alice, razão de todo o meu esforço e coragem.

Às minhas três mães: Remédios, Zilda e Socorro, pelos ensinamentos e amor incondicional a mim dedicados todos esses anos.

Aos meus irmãos – Richardson Luis e Jefferson Luis, por acreditarem em mim e sempre estarem ao meu lado.

Ao meu esposo - Leocádio, pelo companheirismo, cuidado, paciência e afeto.

À minha orientadora – Profa. Dra. Antonia Dalva França Carvalho,
pelos ensinamentos, orientações e oportunidades ao longo destes dois
anos.

Gratidão!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, por não me deixar cair em meio às provações, por segurar firme minha mão e me fazer crer no amanhã.

A minha família:

- Aos meus filhos Matheus e Maria Alice, por compreenderem minha ausência em vários momentos de suas vidas durante estes dois anos; pelos incontáveis e preciosos “Eu te amo mãe” sempre seguidos de um beijo e um abraço que diminuía a minha tensão e tornavam meus dias mais leves; pela preocupação em saber: - Já está perto mãe? Faltam quantas páginas? Pelo cuidado comigo e por serem filhos maravilhosos, meus amigos e companheiros;

- Ao meu esposo Leocádio, pela compreensão e por torcer sempre pelo meu crescimento pessoal e profissional;

- Às minhas mães: Zilda, Remédios e Socorro, por serem o meu porto seguro e, em especial, à Socorro, que também é “tia-mãe” dos meus filhos e nutre por eles um amor incondicional;

- Ao meu “pai-avô” Francisco José (*in memoriam*), por ter me acolhido e amado imensamente, ensinando-me com mansidão e carinho os primeiros passos da vida;

- Aos meus irmãos: Richardson Luís, por todo o companheirismo, por dividir seu espaço comigo, pelas horas incontáveis de conversas e orientações, por trazer alegria nos momentos de angústia e ansiedade, pelas inúmeras madrugadas que me via debruçada em livros e perguntava: “- Ainda acordada?”. Seu carinho, preocupação, atenção, cuidado e, às vezes, os puxões de orelha foram valiosos nesta minha caminhada. E Jefferson Luís, pelo carinho e preocupação, pelas muitas massagens ao chegar à casa (sei que esta era a sua maneira de dizer que me ama) e por ter me acompanhado em alguns momentos da pesquisa (sua companhia e proteção foram fundamentais);

À Prof.^a Dra. Antonia Dalva França Carvalho, minha orientadora, por ter me acolhido em seu núcleo de pesquisa (NIPEEPP), oportunizando a ampliação do meu repertório de conhecimentos e por ter contribuído, de maneira ímpar, para o meu crescimento profissional, ensinando os caminhos da pesquisa. Obrigada por me fazer perceber meu potencial e por ter confiado nele, seus ensinamentos serão levados comigo.

Aos Professores Doutores: Bárbara Maria Macêdo Mendes, Antonia Edna Brito, Elmo de Souza Lima e Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti, vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, pelas valiosas aprendizagens nas

disciplinas ministradas, pelo carinho, preocupação, atenção e generosidade comigo. Gratidão e admiração!

Aos integrantes do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional – NIPEEPP, pelo compartilhamento de conhecimento e pelas valorosas aprendizagens construídas. Agradeço carinhosamente às queridas amigas Ágata, Jucyelle, Márcia, Lya e Helena por todo o apoio, ajuda e companheirismo. E, de forma especial, ao meu querido amigo e “anjo da guarda” Carlos Alberto Pádua, pela preocupação, carinho, confiança e força desde o início do mestrado; nossas conversas, sempre motivadoras, deram-me coragem e restabeleciam o ânimo nos momentos de angústia, amo-te!

Aos colegas da 27ª turma do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI: Sara, Luana, Natália, Gilsânia, Samara, Raquel, Ismael, Naira, Marcos e Miguel, pelo carinho. E, de maneira carinhosa, ao querido “amigo-irmão” Tiago Pereira, pelo incentivo, conhecimentos e saberes compartilhados, pelos conselhos, pelas orientações nas madrugadas, pela alegria, determinação e por ser, para mim, um exemplo de ser humano incrível e admirável, amo-te!

À Joselma Ferreira, amiga e meu espelho profissional, por ter reacendido em mim o desejo de cursar o mestrado e por ter me acompanhado e aconselhado com tanto carinho e dedicação. Nossa luta foi árdua e muito intensa, mas vencemos! Sou muito grata por tudo que fez em minha vida.

Aos amigos Márcio Queirós, Dutra, Francisca Cunha, Lília Rachel, Socorro Santana, Silvana, Wellen, Francisca Lima e Graciane pelo apoio, incentivo e orientações. Cada um de vocês contribuiu para que eu chegasse até aqui.

À Maria Suely, amizade construída durante o mestrado e que me fez crescer como pessoa. Minha querida amiga, obrigada por todas as risadas, pelas conversas longas, pelo cuidado comigo e por seu carinho. Admiro-te por ser um ser humano incrível e uma amiga fiel.

Aos participantes da pesquisa, pela oportunidade que me deram de aprender um pouco mais com vocês.

Muito obrigada!

Não é possível educar sem ao mesmo tempo ensinar: uma educação sem ensino é vazia e degenera com grande facilidade numa retórica emocional e moral. Mas podemos facilmente ensinar sem educar e podemos continuar a aprender até ao fim dos nossos dias sem que, por essa razão, nos tornemos mais educados. [...]. A educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens. A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum (ARENDDT, 2011).

ZILDA, Tizziana Santos Araújo. **Aprendizagem da Docência:** um estudo com professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da UFPI, na modalidade a distância. Dissertação (Mestrado em Educação). 196 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

RESUMO

A formação inicial de professores e os primeiros anos da carreira são essenciais à constituição da base de conhecimentos da docência e produzem intensas aprendizagens da profissão. Estudos realizados pelo NIPEEPP – UFPI vêm constatando que a aprendizagem da docência é inerente ao processo de formação permanente na vida do professor. Considerando essas assertivas, o presente trabalho busca responder ao seguinte problema: Como a aprendizagem da docência é construída pelos professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da UFPI, na modalidade a distância? Objetiva compreender como a aprendizagem da docência é construída pelos professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da UFPI, na modalidade a distância. O embasamento teórico pauta-se em estudos de Cortelazzo (2009) e Cavalcanti (2016), que abordam a formação de professores na EaD; Garcia (1992; 1999; 2010) e França-Carvalho (2007), que tratam da formação de professores como uma ação contínua; Huberman (2000), que destaca a entrada na docência; Ausubel, Novak e Hanesian (1980), por sua vez, explicam o processo de aprendizagem significativa. O *design* metodológico assenta-se na pesquisa qualitativa (MINAYO, 2001), com abordagem etnometodológica (COULON, 1995; 2017), e vale-se dos seguintes instrumentos de coleta e produção dos dados: o questionário, a entrevista semiestruturada e observação participante. A organização, categorização e análise dos dados baseia-se em Bardin (1977) e na Hermenêutica-Dialética (MINAYO, 1996; HABERMAS, 2002). Os principais resultados apontaram que: na graduação a aprendizagem da docência pautou-se na dissociabilidade entre teoria e prática, no solilóquio discente, resultando na frágil constituição da Base de Conhecimentos da Docência; o início da carreira é permeado pela dificuldade de superar a indisciplina dos alunos, promovendo uma ressignificação na maneira de compreender a profissão; a aprendizagem da docência, após a entrada na carreira, assenta-se em uma rede de conexões que suscita aprender a fazer: a gestão dos conteúdos, da sala de aula e das relações com a comunidade escolar. Estes achados demonstraram que, em virtude das deficiências de aprendizagem durante a formação inicial, os participantes empenham-se em aprender a docência no cotidiano escolar e, por isso, necessitam de orientações e acompanhamento constantes no desenvolvimento da ação pedagógica. Portanto, este estudo torna-se relevante e possibilita a ampliação das discussões sobre a aprendizagem da docência no curso de Pedagogia da UFPI-CEAD e, também, nos primeiros anos na profissão.

Palavras-chave: Formação de professores; Aprendizagem da Docência; Educação a Distância; Egressos. Professor Iniciante.

ZILDA, Tizziana Santos Araújo. Teaching Learning: a study with beginning teachers who graduated from the Pedagogy course at UFPI, in distance learning. Dissertation (Master in Education). 196 f. Graduate Program in Education, Center for Educational Sciences Professor Mariano da Silva Neto, Federal University of Piauí, Teresina, 2019.

ABSTRACT

The initial training of teachers and the first years of their careers are essential to the constitution of the teaching knowledge base and produce intense learning for the profession. Studies conducted by NIPEEPP - UFPI come stating that teaching learning is inherent in the ongoing formation process in the life of the teacher. Considering these assertions, the present work seeks to answer the following problem: How is teaching learning constructed by beginning teachers who graduated from the Pedagogy course at UFPI, in distance learning? It aims to understand how the teaching learning is built by the beginning teachers graduated from the Pedagogy course at UFPI, in the distance modality. The theoretical basis is based on studies by Cortelazzo (2009) and Cavalcanti (2016), which address teacher training in distance education; Garcia (1992; 1999; 2010) and França-Carvalho (2007), who treat teacher training as a continuous action; Huberman (2000), who highlights the entry into teaching; Ausubel, Novak and Hanesian (1980), in turn, explain the process of meaningful learning. The methodological design is based on qualitative research (MINAYO, 2001), with an ethnomethodological approach (COULON, 1995; 2017), and uses the following data collection and production instruments: the questionnaire, the semi-structured interview and participant observation. The organization, categorization and analysis of the data is based on Bardin (1977) and Hermeneutics-Dialectic (MINAYO, 1996; HABERMAS, 2002). The main results showed that: in undergraduate teaching learning was guided by the dissociability between theory and practice, in the student soliloquy, resulting in the fragile constitution of the Teaching Knowledge Base; the beginning of the career is permeated by the difficulty of overcoming students' indiscipline, promoting a new meaning in the way of understanding the profession; teaching learning, after entering the career, is based on a network of connections that promotes learning to do: content management, the classroom and relations with the school community. These findings demonstrated that, due to learning disabilities during initial training, participants strive to learn teaching in school routine and, therefore, need constant guidance and monitoring in the development of pedagogical action. Therefore, this study becomes relevant and allows the expansion of discussions about teaching learning in the Pedagogy course at UFPI-CEAD and, also, in the first years in the profession.

Keywords: Teacher training; Teaching Learning; Distance Education; Graduates; Beginner Teacher.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Mapeamento dos polos do CEAD-UFPI em municípios piauienses..... | 32 |
| Figura 2 - Mapa do Piauí com a localização geográfica dos locus da pesquisa..... | 33 |
| Figura 3 - Estrutura física da Escola Municipal Ambiental 15 De Outubro, Teresina (PI)..... | 36 |
| Figura 4 - Estrutura física da Escola Municipal Tia Jacinta, Demerval Lobão (PI)..... | 36 |
| Figura 5 - Estrutura física da Creche Municipal Nina Arrais, Currálinhos (PI)..... | 37 |
| Figura 6 - Categorias e subcategorias das análises da pesquisa..... | 49 |
| Figura 7 - Tipos de formação..... | 53 |
| Figura 8 - Formação de professores pautada na docência como profissão..... | 56 |
| Figura 9 - Características da formação de professores..... | 57 |
| Figura 10 - Gerações EaD..... | 61 |
| Figura 11 - Primeira categoria geral de análises: Formação Inicial a Distância..... | 67 |
| Figura 12 - Subcategoria de análises: Vantagens da formação inicial a distância..... | 68 |
| Figura 13 - Subcategoria de análises: Desvantagens da formação inicial a distância..... | 71 |
| Figura 14 - Saberes da docência..... | 78 |
| Figura 15 - Competências previstas no Curso de Pedagogia do CEAD – UFPI..... | 81 |
| Figura 16 - Subcategoria de análises: Relação teoria e prática no Curso de Pedagogia do CEAD-UFPI..... | 83 |
| Figura 17 - Segunda categoria geral de análise: Ser professor iniciante..... | 95 |
| Figura 18 - Subcategoria de análise: Do mar de rosas à realidade..... | 96 |
| Figura 19 - Subcategoria de análise: Dificuldades sentidas no início da docência..... | 103 |
| Figura 20 - Diário de campo 01..... | 106 |
| Figura 21 - Trecho do diário de campo 02..... | 109 |
| Figura 22 - Trecho 01 do diário de campo 04..... | 111 |
| Figura 23 - Terceira categoria geral de análises: Rede de aprendizagem da docência..... | 126 |
| Figura 24 - Subcategoria de análises: Estratégias, tempos e espaços de aprendizagem da gestão do conteúdo..... | 132 |
| Figura 25 - Eixos mediadores da gestão do conteúdo..... | 137 |
| Figura 26 - Subcategoria de análise: Estratégias, tempos e espaços de aprendizagem da gestão de sala de aula..... | 142 |
| Figura 27 - A rotina pedagógica na perspectiva dos participantes da pesquisa..... | 144 |
| Figura 28 - Etapas de desenvolvimento da expertise docente..... | 149 |
| Figura 29 - Momentos de aprendizagem da gestão de sala de aula..... | 153 |
| Figura 30 - Diário de campo 05: A sala dos professores como espaço de aprendizagem da docência..... | 154 |
| Figura 31 - Diário de campo 06: O recreio escolar como momento de aprendizagem da docência..... | 155 |
| Figura 32 - Subcategoria de análises: Estratégias, tempos e espaços de aprendizagem da gestão das relações com a comunidade escolar..... | 158 |
| Figura 33 - Trabalho coletivo como fonte de compartilhamento dos saberes da docência.... | 164 |

LISTA DE TABELA

| | | |
|-----------|---|----|
| Tabela 01 | Perfil dos participantes da pesquisa..... | 39 |
|-----------|---|----|

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Caracterização do <i>loci</i> da pesquisa..... | 35 |
| Quadro 2 - Bases legais da EaD no Brasil, pós LDB N° 9. 394/96..... | 64 |
| Quadro 3 - Base de Conhecimentos da Docência..... | 80 |
| Quadro 4 - Ciclo de vida profissional dos professores..... | 92 |
| Quadro 5 - O início da docência e suas diferentes denominações..... | 93 |
| Quadro 6 - Inventário das dificuldades de professores iniciantes..... | 103 |
| Quadro 7 - Elementos facilitadores e dificultadores no início da docência..... | 114 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------------|---|
| AVAs | Ambientes Virtuais de Aprendizagem |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEAD | Centro de Educação Aberta e a Distância |
| EaD | Educação a Distância |
| HP | Horário Pedagógico |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira |
| IES | Instituição de Educação Superior |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MEC | Ministério da Educação |
| NIPEEPP | Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional |
| PCC | Prática como Componente Curricular |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| <i>Scielo</i> | <i>Scientific Electronic Library</i> |
| Seed | Secretaria de Educação a distância |
| TIC's | Tecnologias da Informação e Comunicação |
| UAB | Universidade Aberta do Brasil |
| UFPI | Universidade Federal do Piauí |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO: UM OLHAR SOBRE O OBJETO DE ESTUDO..... | 17 |
| CAPÍTULO 2 – DESIGN METODOLÓGICO DA PESQUISA..... | 26 |
| 2.1 ENTENDENDO A PESQUISA QUALITATIVA..... | 27 |
| 2.2 A ETNOMETODOLOGIA COMO ABORDAGEM DA PESQUISA QUALITATIVA..... | 29 |
| 2.3 LOCUS DA PESQUISA..... | 32 |
| 2.4 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA..... | 38 |
| 2.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA E PRODUÇÃO DOS DADOS..... | 39 |
| 2.5.1 O questionário..... | 40 |
| 2.5.2 A entrevista semiestruturada..... | 41 |
| 2.5.3 Observação participante..... | 43 |
| 2.6 Procedimentos de organização, análise e interpretação das informações..... | 47 |
| CAPÍTULO 3 – O CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: TEMPO-ESPAÇO DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA..... | 51 |
| 3.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO <i>CONTINUUM</i> | 52 |
| 3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA..... | 57 |
| 3.2.1 Percurso histórico da EaD..... | 58 |
| 3.2.2 Adequações da formação de professores ao formato EaD..... | 62 |
| 3.3 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI, NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: O QUE DIZEM OS EGRESSOS SOBRE AS APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS..... | 66 |
| 3.3.1 Vantagens e Desvantagens..... | 68 |
| 3.3.2 Relação teoria e prática..... | 82 |
| 3.4 Reflexões finais do capítulo..... | 88 |
| CAPÍTULO 4 – O PROFESSOR INICIANTE E O SIGNIFICADO DA DOCÊNCIA: EXPECTATIVAS E REALIDADE..... | 90 |
| 4.2 DO MAR DE ROSAS À REALIDADE..... | 96 |
| 4.3 O INVENTÁRIO DAS DIFICULDADES DOS PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA..... | 102 |
| 4.4 REFLEXÕES FINAIS DO CAPÍTULO..... | 115 |
| CAPÍTULO 5 – APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: MÚLTIPLAS CONEXÕES DE UMA REDE DE CONHECIMENTOS..... | 117 |
| 5.1 CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM..... | 118 |
| 5.2 O COGNITIVISMO E A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA..... | 120 |
| 5.2.1 O professor iniciante como adulto aprendiz..... | 123 |
| 5.3 DESVELANDO A REDE DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES INICIANTE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI, NA MODALIDADE A DISTÂNCIA..... | 125 |
| 5.3.1 Aprendizagem da Gestão do Conteúdo..... | 130 |
| 5.3.2 Aprendizagem da Gestão de sala de aula..... | 140 |
| 5.3.3 Aprendizagem da gestão das relações com a comunidade escolar..... | 156 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 169 |
| REFERÊNCIAS..... | 175 |
| APÊNDICES..... | 188 |
| APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO..... | 189 |
| APÊNDICE B – ENTREVISTA..... | 191 |
| APÊNDICE C – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE..... | 193 |

A complex network diagram with numerous nodes and connecting lines, rendered in shades of blue and green. The nodes are scattered across the page, and the lines connect them in a dense, interconnected pattern. A thick blue border frames the entire content.

**CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO: UM OLHAR
SOBRE O OBJETO DE ESTUDO**

O indivíduo intelectualmente livre é o que tem uma dúvida que, sendo mesmo uma dúvida para ele, instiga sua curiosidade, alimenta seu ímpeto de informação que o ajude a lidar com ela, dando-lhe o comando do equipamento para efetivar seus interesses (DEWEY, 2007, p. 68).

A liberdade intelectual origina-se no ato questionador e curioso do sujeito cognoscente e implica um querer descobrir e entender aquilo que inquieta o pensamento humano; por isso, pesquisar é um movimento contínuo de conquista desta liberdade. Neste sentido, quando a dúvida emerge diante do pesquisador, é fundamental que oriente sua ação na tentativa de encontrar respostas pautadas no rigor científico, que sistematiza os caminhos possíveis para o reconhecimento e compreensão do objeto de estudo, pois, quando imbuído por esta curiosidade, o sujeito indaga a si mesmo e à realidade, na intenção de satisfazer o desejo de conhecer em profundidade aquilo que o inquieta. Logo, pesquisar é uma prática social complexa, intencional e sistemática que explicita uma gnosiologia, uma epistemologia e uma ontologia sobre um dado fenômeno, ou seja, é a produção de conhecimento científico válido e útil; por isso, requer do pesquisador responsabilidade, compromisso e autorreflexão.

Nossa trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional está permeada por esse desejo de conhecimento sobre a formação de professores e a aprendizagem da docência. Com formação em Pedagogia, nossa experiência profissional vem da Educação Básica na rede pública estadual do Piauí, há 18 anos, na qual exercemos a função de coordenação pedagógica por mais de 9 anos, e da Educação Superior como docente do quadro provisório da Universidade Estadual do Piauí. Nestes anos de atuação, fomos percebendo que os professores em início de carreira vivenciam momentos conflitantes no que se refere à articulação entre os conhecimentos aprendidos na formação inicial e a necessidade de articulá-los em sala de aula.

Tal questão passou a inquietar-nos e foi aprofundada após o ingresso no Mestrado em Educação, no ano de 2017. Essa foi uma oportunidade ímpar, tendo em vista as dificuldades de ultrapassar as barreiras seletivas para chegar ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí. Nossas lutas foram diárias, mas ser mestre foi um sonho construído ao longo de anos e que foi deixado em segundo plano em virtude de outras prioridades. Contudo, sempre mantivemos acesa a chama desse desejo, agora concretizado.

A partir dos estudos desenvolvidos no mestrado, percebemos que falar sobre formação de professores e sobre a aprendizagem da docência é um desafio, considerando-se o vasto campo de exploração e, sobretudo, porque as formas de ensinar e aprender são reconfiguradas constantemente. Isto porque, de acordo com Behrens (2005), as transformações paradigmáticas ocorridas entre o final do século XX e início de século XXI, motivadas

principalmente por mudanças ideológicas, culturais e científicas, proporcionaram o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), implicando, assim, a diversificação das informações disseminadas e a ampliação do conhecimento adquirido. Com isso, distâncias foram estreitadas e um novo perfil social configurado: a Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem.

Por essa razão, França-Carvalho (2007) explica que é necessário um pensar e um agir pautados na reflexão crítica, no diálogo, na coletividade e na integração. Segundo a mesma autora, essa visão é permeada pela racionalidade dialógico-comunicativa habermasiana, que considera a complexidade do conhecimento. Assim, para adquiri-lo é preciso superar a fragmentação imposta pela tradição das ciências modernas, adotando uma visão holística e sistêmica em relação às novas formas de produção, aquisição, apropriação, mobilização e utilização da informação.

Neste cenário de instabilidade, imprevisibilidade e provisoriedade do conhecimento científico (IMBERNÓN, 2016), considerando-se a reconfiguração das demandas sociais, emergiu a necessidade de reorganização da formação de professores pautada no princípio da docência como profissão, que requer um profissional em constante aprendizagem. Isto equivale a dizer que a aquisição da Base de Conhecimentos da Docência (SHULMAN, 2014) é continuamente ampliada, tendo em vista que sua constituição começa antes mesmo da formação inicial, por meio das experiências discentes na formação básica, e perpassa todas as outras etapas da vida pessoal e profissional do professor. Por isso, não podemos discutir sobre a aprendizagem da docência que ocorre no período de ingresso na profissão sem antes considerarmos a etapa de formação inicial como momento de aprendizagem que precede os primeiros passos do professor. Cabe destacarmos, ainda, que todo o percurso profissional é de aprendizagem constante (GARCIA, 1992; 1999; 2010; DAY, 2001; FORMOSINHO, 2009; SHULMAN, 2014).

No Brasil, amplos debates sobre a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental são promovidos desde a década de 1980, sobretudo com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394/96 (LDB), que determina adequações normativas, curriculares e estruturais às Instituições de Educação Superior (IES), com vistas à ampliação e redemocratização do Educação Superior, considerando os desafios de ensinar e aprender na sociedade do conhecimento.

Nesta direção, a partir da primeira década do século XXI, foram dados passos importantes na legislação educacional brasileira para a institucionalização da Educação a Distância (EaD) como modalidade de Educação Superior. Assim, no ano de 2006, foi

implantada a Universidade Aberta do Brasil (UAB) que se caracteriza como política pública de expansão da Educação Superior através da ampliação do número de vagas e democratização do acesso aos cursos de graduação a distância e tem como um de seus objetivos promover a formação de professores da educação básica. Convém ressaltarmos que os Decretos Nº 5.622/2005 (BRASIL, 2005) e Nº 5.800/2006 (BRASIL, 2006)¹ foram fundamentais para a efetivação desse processo.

Segundo dados do Censo da Educação Superior 2016, a UAB está presente em 204 universidades públicas federais com 1.365 cursos de graduação a distância. São 1.341.842 alunos matriculados nesta modalidade nas IES brasileiras e, segundo o relatório condensado deste mesmo censo, “[...] o número de matrículas na modalidade a distância continua crescendo, atingindo quase 1,5 milhão em 2016, o que já representa uma participação de 18,6% do total de matrículas da educação superior” (INEP, 2017, p. 17). Com efeito, este crescimento implica, conseqüentemente, um aumento progressivo do número de egressos dos cursos de licenciaturas a distância de universidades públicas federais brasileiras. Tanto é que entre 2011 e 2016 foram 36.953 concluintes de graduações nesta modalidade e, deste total, em média 6.159 são alunos do curso de Pedagogia.

Esses dados evidenciam que a procura por cursos de nível superior a distância vem aumentando consideravelmente, sobretudo no que se refere à formação de professores, dando à EaD, segundo Pomnitz (2015), uma posição de destaque na Educação Superior por suprir demandas formativas de um público que não pode frequentar as salas de aula do ensino presencial.

Neste contexto, no Piauí, situa-se o Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí (CEAD-UFPI), que tem como um dos seus objetivos: formar professores qualificados para a Educação Básica. Atualmente, o CEAD-UFPI tem 40 polos de apoio presencial distribuídos em 38 municípios piauienses e 2 municípios no Estado da Bahia, com 12.923 alunos matriculados até o primeiro semestre de 2017 em 15 cursos de graduação. Este total de cursos divide-se em: 12 licenciaturas, com 9.937 alunos, e 3 cursos de bacharelado, com 2.986 cursistas.

O Curso de Pedagogia, na modalidade a distância, é ofertado na UFPI em 18 polos de apoio presencial, com 1.094 alunos, o que representa 8,4% do total de matrículas na graduação e 11% do quantitativo de matrículas nas licenciaturas. Tais percentuais denotam

¹ O decreto Nº 5.622/2005 regulamentou a EaD como modalidade de Educação Superior, determinando sua equiparação ao ensino presencial. O decreto Nº 5.800/2006 instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil.

que a referida licenciatura figura entre os três principais cursos do CEAD-UFPI, tanto em número de matrículas como de concluintes.

Entretanto, mesmo com essa representatividade, haja vista o crescente número de professores licenciados em Pedagogia pela UFPI na modalidade a distância, quase nada se sabe sobre eles, ou seja: quem são, onde estão, se estão atuando na docência, como ocorre o ingresso na profissão, o que aprenderam durante a formação inicial e quais aprendizagens estão construindo no início da docência. E aqui reside a primeira razão desta pesquisa que tem como foco a aprendizagem da docência de professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da UFPI, na modalidade a distância.

A segunda razão assenta-se na necessidade de ampliar as discussões e pesquisas nesta temática, sobretudo no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – PPGEd/UFPI que possuía, até o primeiro semestre de 2018, os seguintes estudos: 4 dissertações e 1 tese produzidas entre os anos de 2011 e 2016 (OLIVEIRA, 2011; LOBO, 2012; OLIVEIRA, 2012; MACHADO 2015; CAVALCANTI, 2016). Estas pesquisas tiveram como objeto de estudo os saberes docentes de professores na EaD, a prática pedagógica do tutor, a formação de professores na modalidade a distância, gênero e raça na EAD e, por fim, o estágio supervisionado no CEAD-UFPI.

A terceira razão partiu dos estudos que realizamos no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP)² – UFPI, sobre a aprendizagem da docência durante o ingresso na profissão (HUBERMAN, 2000; NONO, 2011; ANDRÉ, 2017). A partir dessas discussões, fomos percebendo que a aprendizagem da docência rocesso formativo de descobertas e (re)invenção profissional que ocorre de maneira sistemática e com maior intensidade, principalmente, durante a formação inicial e no início da profissão, aprimorando-se ao longo da vida profissional do professor.

A quarta motivação para a escolha do objeto de estudo foram as discussões propostas pela disciplina Formação de Professores, cursada no Mestrado em Educação do PPGEd-UFPI, pois evidenciaram a complexidade de fatores e elementos que influenciam na aprendizagem da docência durante os primeiros anos na profissão.

A literatura sobre o assunto explica que a docência iniciante é um tema que passou a ser investigado internacionalmente, com uma ênfase maior, principalmente a partir da década

² O NIPEEPP- UFPI foi criado em 2008 e está vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CCE) e ao PPGEd desta IES. É liderado pela professora pesquisadora Dra. Antonia Dalva França Carvalho. Dentre os eixos estudados neste grupo estão: a epistemologia da prática no contexto da educação a distância e a docência iniciante. Convém ressaltarmos que, desde 2016, o NIPPEP, em parceria com o grupo de estudos da PUC liderado pela prof.^a Dr.^a Marli Eliza Damasio Afonso André, vem desenvolvendo estudos sobre o processo de inserção profissional e as aprendizagens que ocorrem no início da docência.

de 1990 (NÓVOA, 1992; GARCIA, 1999; HUBERMAN, 2000; GONÇALVES, 2000). No Brasil, ganhou destaque somente a partir da primeira década do século XXI, delineando-se como interesse de pesquisa dos programas de Pós-Graduação de instituições públicas e privadas. E, atualmente, pesquisadores como Nono (2011), André (2012; 2017), Giovanni e Marin (2014), Pepe (2014), Pádua (2017), Sousa (2018), dentre outros, trazem estudos relevantes para a compreensão da temática em questão.

No segundo semestre de 2017, quando pesquisamos o estado da questão³ referente à produção do conhecimento sobre o início da docência de egressos do curso de Pedagogia, na modalidade a distância, analisamos 300 resumos de teses e dissertações de diferentes programas de pós-graduação em educação, dos últimos 10 anos, disponíveis no Banco de Dissertações e Teses da CAPES. Daí, percebemos que ainda é reduzida a quantidade de pesquisas nessa temática, pois apenas 27 trabalhos tratam sobre a docência iniciante, considerando os seguintes eixos: a socialização profissional docente; histórias de vida que motivaram a escolha da profissão; a constituição da profissionalidade docente; o desenvolvimento profissional; a aprendizagem da docência; o processo de inserção profissional e a prática de mentoria como formação permanente de professores iniciantes. Percebemos que os três últimos eixos são os que apresentam o menor número de pesquisas, pois aparecem somente em 9 trabalhos, dos quais destacamos: Migliorança (2010), Mirisola (2012), Oliveira (2014), Silva (2016) e Oliveira (2016). Porém, nenhuma dessas pesquisas fala sobre a aprendizagem da docência de egressos da EaD.

Selecionamos, também, 80 resumos de artigos disponíveis na base de dados do *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, publicados em periódicos com Qualis A ou B de circulação nacional. Desse total, somente 14 artigos científicos tratam sobre os primeiros anos na docência. Dentre estes estudos, selecionamos as produções de Pappi e Martins (2010), André, (2012; 2017), Romanowski (2012) e Penna (2014). Essa constatação reforçou o argumento da necessidade de mais pesquisas sobre o objeto de estudo em questão.

Ademais, a relevância desta investigação foi ratificada quando ampliamos o estado da questão e averiguamos o banco de dados *on-line* do PPGEd – UFPI, analisando 95 resumos, entre teses e dissertações, publicados no período de 2013 a 2018. Neste levantamento, constatamos que 5 pesquisas abordam a docência iniciante, sendo 2 em nível de doutorado e 3

³ Segundo Therrien, J.; Nóbrega-Therrien (2011, p. 02) “[...] a finalidade do ‘estado da questão’ é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa.”

de mestrado (LIMA, 2013; BANDEIRA, 2014; SILVA, 2016; PADUA, 2017; SOUSA, 2018) representando 5,2% do total dos estudos no âmbito do PPGEd. Entretanto, nenhuma delas aborda a docência iniciante de egressos da EaD.

Isso demonstra, mais uma vez, uma lacuna significativa neste campo investigativo sobre o início da docência, evidenciando a necessidade de mais investigações, sobretudo quando se trata das aprendizagens construídas pelos egressos. Esta constatação faz com que esse tema seja um objeto de investigação fértil. Por esta razão, optamos por investigá-lo e ampliarmos o arcabouço discursivo em seu entorno, fazendo a articulação entre as aprendizagens construídas durante a formação inicial e aquelas que acontecem no início da carreira de egressos do curso de Pedagogia da UFPI, na modalidade a distância.

Pautados em todos esses argumentos e motivos, definimos como objeto de estudo: a aprendizagem da docência de professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da UFPI, na modalidade a distância. A partir desta escolha, fomos problematizando a questão central, buscando entender os conceitos e categorias fundantes. E, sob a luz da teoria encontrada, foi possível entendermos que a entrada na profissão é uma etapa de intensas aprendizagens que possibilitam ao professor familiarizar-se com a escola e sua cultura; fazer a gestão dos conteúdos e da sua sala de aula; aprender a trabalhar e conviver com os colegas de profissão, com os alunos e seus familiares, com a comunidade; e, sobretudo, lutarem por aceitação e reconhecimento profissionais. Trata-se, portanto, no entendimento de Cavaco (1999), de um momento que requer equilíbrio e ampliação do conhecimento profissional para que o professor consiga enfrentar as dificuldades diárias e superar a insegurança para, assim, poder sobreviver aos primeiros anos na profissão.

Dessa forma, foi possível entendermos a diversidade de aspectos inerentes à atividade docente a serem aprendidos pelos professores iniciantes: a gestão do conteúdo; a gestão da classe; a socialização com os pares; a cultura escolar; interação com a comunidade escolar, dentre outros. Essas considerações fizeram emergir a questão norteadora: como a aprendizagem da docência é construída pelos professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da UFPI, na modalidade a distância? Instituído o problema de pesquisa, elaboramos como objetivo geral compreender como a aprendizagem da docência é construída pelos professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da UFPI, na modalidade a distância.

A partir desse ponto, delineamos como objetivos específicos: caracterizar a aprendizagem da docência construída pelos professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da UFPI, na modalidade a distância; identificar o significado da docência para os

professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da UFPI, na modalidade a distância; descrever as estratégias de aprendizagem da docência adotadas pelos professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da UFPI, na modalidade a distância; descrever os tempos e espaços em que a aprendizagem da docência é construída pelo professores iniciantes egressos do Curso de Pedagogia da UFPI, na modalidade a distância.

Na intenção de descolonizarmos a prática de investigações que tomam como referência apenas o espaço urbano das grandes cidades, a pesquisa foi desenvolvida em três municípios piauienses: Teresina, Demerval Lobão e Currupinheiros. Isto porque, segundo Freire (1992), esse processo faz o suleamento das visões sobre um mesmo objeto de estudo, ou seja, possibilita diferentes leituras de mundo de maneira contextualizada, tendo com referência espacial o lugar no qual os sujeitos atuam. Para D'olne Campos (1991), considerar apenas o centro como fonte de referência sobre um determinado assunto, deixando à margem outros pontos de vista sobre este, limita o olhar e a compreensão do pesquisador.

Assim, ao desenvolvermos o presente estudo em duas cidades interioranas, pouco desenvolvidas e que apresentam condições de trabalho bem distintas da cidade Teresina, foi possível ampliarmos nossa percepção e conhecermos outros contextos de atuação dos professores iniciantes egressos do CEAD-UFPI. Acrescentamos, ainda, que vivenciar as dificuldades e as possibilidades desses espaços periféricos aumentou nossa sensibilidade como pesquisadores e tornou possível compreendermos que cada realidade influencia de forma diferente no processo de aprendizagem da docência.

No intento de cumprirmos com os objetivos da pesquisa estruturamos, a partir deste introito, o nosso trabalho em cinco capítulos e considerações finais. Cada capítulo discute um aspecto distinto entorno do objeto de estudo e todos possuem interdependência entre si, da seguinte forma:

No Capítulo 01, trazemos a “Introdução: Um olhar sobre o objeto de estudo”, no qual apresentamos informações sobre nossa trajetória de vida, situamos e problematizamos o objeto de estudo, justificamos as motivações para escolha do tema, problema e objetivos da investigação, ao passo em que defendemos a relevância desta pesquisa para o meio acadêmico.

No Capítulo 02, apresentamos o “*Design* metodológico da pesquisa”, no qual trazemos o detalhamento da natureza e abordagem da investigação, os pressupostos epistemológicos que a sustentam, a caracterização do perfil dos participantes e do locus de investigação, a organização dos dados e o detalhamento dos procedimentos de produção, análise e discussão das informações.

No Capítulo 03, discutimos sobre “O curso de Pedagogia na modalidade a distância:

tempo-espaço de aprendizagem dos saberes da docência”, refletindo sobre a concepção e o conceito de formação como *continuum* que concebe a docência como profissão e, por isso, requer uma base de conhecimentos específicos. Tratamos, também, da formação inicial de professores na modalidade a distância como estratégia de democratização de acesso à Educação Superior, contextualizando seu percurso histórico e fundamentação legal, bem como sua oferta no âmbito da UFPI. Neste capítulo, apresentamos a primeira categoria de análises - Formação inicial à distância -, apontando as aprendizagens da docência construídas durante a graduação pelos participantes desta pesquisa.

No Capítulo 04, tratamos sobre “O professor iniciante e o significado da docência: expectativas e realidade”. A discussão traz os primeiros anos na profissão docente como uma etapa de tateamento na qual os professores iniciantes percorrem um caminho entre o choque com a realidade e as descobertas profissionais. Explicamos que tal confronto provoca uma ressignificação das formas de pensar e viver a profissão, o que caracteriza, também, um tipo de aprendizagem. Neste capítulo trazemos a segunda categoria de análise empírica - Ser professor iniciante -, focando as expectativas e dificuldades sentidas pelos participantes nesta etapa do ciclo de vida profissional, bem como o significado que a docência tem para cada um.

No Capítulo 05, discorremos sobre “A aprendizagem da docência: múltiplas conexões de uma rede de conhecimentos”. Lançamos luz sobre o processo de aprendizagem da docência a partir das perspectivas teóricas da Aprendizagem Significativa e do professor iniciante como um adulto aprendiz, que amplia sua base de conhecimentos profissionais ao longo da carreira. Este capítulo comporta a terceira categoria de análise empírica - Rede de aprendizagem da docência -, que aponta as principais conexões cognitivas estabelecidas pelos participantes na entrada da carreira docente e descreve as estratégias, os tempos e espaços destas aprendizagens.

Assim, nas **Considerações Finais** trazemos reflexões sobre os achados da pesquisa, tecemos considerações à respeito da aprendizagem da docência e fazemos ponderações válidas tanto para o CEAD-UFPI como para as escolas que foram *locus* desta pesquisa.

Nos **Apêndices** estão os instrumentos de coleta dos dados: o questionário, o roteiro de entrevista e o diário de campo.

The background of the page is a dense network of interconnected nodes and edges. The nodes are represented by small circles in various shades of blue, green, and grey. The edges are thin, light grey lines connecting these nodes. The entire network is enclosed within a thick, rounded blue border.

CAPÍTULO 2 – *DESIGN* METODOLÓGICO DA PESQUISA

A atividade de pesquisa é empreendida no intuito de descobrir e construir novos conhecimentos; para tal é necessário desenhar ou projetar o caminho a ser seguido, uma vez que cada caminho poderá levar o investigador a alcançar diferentes resultados [...]. Portanto, *design* de pesquisa é o mapa, o caminho e seus respectivos contornos, que a partir de uma questão ou foco norteará a investigação e o alcance dos objetivos traçados previamente (TEIXEIRA, 2003, p. 182).

Para compreendermos nosso objeto de estudo, neste capítulo traçamos o desenho metodológico da pesquisa, detalhamos sua natureza e abordagem, justificamos a escolha das técnicas e dos instrumentos de coleta, produção e análise dos dados. Inicialmente, tratamos sobre a natureza da pesquisa, apontando nossa opção pela pesquisa qualitativa de caráter descritivo do tipo participante (MINAYO, 2001); descrevemos as principais características de uma pesquisa qualitativa, enfatizando sua eficácia em contemplar o objeto de estudo desta investigação. Posteriormente, discorremos sobre a abordagem etnometodológica (COULON, 1995; 2017), esclarecendo que um estudo desenvolvido à luz da etnometodologia mergulha em profundidade no contexto de atuação dos atores sociais envolvidos na pesquisa. Logo em seguida, descrevemos os *locus* da pesquisa: três escolas da rede pública municipal, localizadas nas seguintes cidades: Teresina-PI (Escola 1), Demerval Lobão-PI (Escola 2) e Curralinhos-PI (Escola 3). Igualmente, detalhamos o processo de seleção dos participantes e apresentamos o perfil destes: 03 professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da UFPI, na modalidade a distância, que atuam na educação básica. Na sequência, apresentamos os procedimentos de coleta e produção dos dados de acordo com orientações de Bogdan e Biklen (1994) e Moreira e Caleff, (2006), abordando o questionário, a entrevista semiestruturada e a observação participante; elencamos, ainda, os instrumentais utilizados para a coleta e produção dos dados: questionários, roteiro de entrevista e diário de campo. Por fim, trazemos os procedimentos de organização, análise e interpretação das informações, alicerçados na Análise de Conteúdo do tipo temática (BARDIN, 1977) e delimitamos as categorias empíricas: Formação inicial a distância, Ser professor iniciante, Rede de aprendizagem da docência, interpretadas à luz da Hermêutica-Dialética de Minayo (1996) e Habermas (2002). Assim, explicamos todo o percurso metodológico da investigação e direcionamos a leitura ao capítulo seguinte.

2.1 ENTENDENDO A PESQUISA QUALITATIVA

Segundo Sanches Gamboa (2012, p. 28), a palavra “investigação” vem do verbo latino *Vestígio*, que significa “seguir as pisadas”. Significa, portanto, “a busca de algo a partir de

vestígios”. Isso denota que, para investigarmos um dado objeto, é preciso ir à busca de indícios, pois aquilo que nosso olhar alcança superficialmente é apenas a aparência desse fenômeno. Por isso, Minayo (2001, p. 26) afirma que “[...] a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular”.

Nesse sentido, o desenho metodológico, ou *design* da pesquisa, está assentado nas concepções filosóficas do pesquisador, no método escolhido e no aporte teórico que utiliza para conduzir as discussões com os dados produzidos. É um processo que envolve escolhas e posicionamentos sobre o que investigar e sobre o percurso a ser trilhado para se atingir os objetivos propostos. Assim sendo, para alcançarmos as pretensões desta investigação, optamos pela pesquisa de caráter qualitativo e descritivo, do tipo participante. Justificamos nossa escolha por compreendermos, assim como Minayo (2001, p. 21-22), que as pesquisas qualitativas se preocupam com “[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Assim, ao investigarmos o cotidiano profissional de professores iniciantes objetivando saber como a aprendizagem da docência é construída, nos lançamos ao desafio de conhecer o universo dos seus significados.

A pesquisa qualitativa, segundo Oliveira (2007, p. 59), facilita a compreensão das ações e do pensamento dos envolvidos na investigação, pois tem como funções principais “[...] descrever a complexidade de problemas e hipóteses, bem como analisar a interação entre variáveis, compreender e classificar determinados processos sociais [...]”. Logo, valoriza, detalha, interpreta e explica os ditos, os não-ditos e as atitudes das pessoas envolvidas no fenômeno.

Para tanto, faz-se necessária uma investigação rigorosa e a descrição fidedigna de todos os fatores que influenciam no comportamento desses indivíduos. Neste aspecto, o pesquisador necessita estar atento às seguintes características, detalhadas por Silveira e Córdova (2009, p. 32): “[...] hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar; precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno [...]”. Isso implica um mergulho em profundidade no fenômeno investigado e fornece pistas importantes à sua compreensão.

No mesmo sentido, Guerra (2014, p. 17) diz que “[...] a pesquisa qualitativa trabalha geralmente com pessoas e com suas criações e estes sujeitos de pesquisa devem ser

compreendidos como atores sociais, respeitados em suas opiniões, crenças e valores.” Portanto, é interpretativa, descritiva e analítica e implica um envolvimento entre pesquisador e participantes, ambos compreendidos como produtores da realidade, pois carregam consigo singularidades e pontos de vista diferentes sobre a questão investigada. Além dessas características, Bogdan e Biklen (1994) apontam mais algumas: o contexto natural como principal fonte de produção dos dados e o pesquisador como seu principal instrumento; considera importante todas as falas e ações produzidas neste contexto; interessa-se mais pelo processo do que pelo resultado; valoriza os significados que o participante atribui a si mesmo e a sua prática cotidiana; e a análise dos dados é feita de maneira indutiva, pois não adota hipóteses *a priori*.

A pesquisa qualitativa é, portanto, uma atividade descritiva e interpretativa que requer do pesquisador atenção em relação ao comportamento manifestado no contexto, para não perder o significado. Por esta razão, considera que existe uma profunda relação entre o que os sujeitos dizem, fazem e pensam e o espaço natural onde estão situados e desenvolvem suas atividades e uma das abordagens para observar e compreender o nível de significado destes sujeitos é a Etnometodologia.

2.2 A ETNOMETODOLOGIA COMO ABORDAGEM DA PESQUISA QUALITATIVA

Conforme classificação elaborada em 1998 por S. B. Merriam, segundo Teixeira (2003, p. 187), são cinco as abordagens de pesquisa qualitativa: “[...] básica ou genérica, etnográfica, fenomenológica, *grounded theory* e estudo de caso. [...] A fenomenológica descreve a essência ou estrutura básica de um fenômeno e usa dados e experiências daqueles que participam e investigam o fenômeno”. Neste sentido, o pesquisador deve estar consciente do seu papel questionador, provocador e dialógico para escolher, de acordo com o objeto e os objetivos da investigação, a abordagem de pesquisa que utilizará para analisar, interpretar e compreender o problema em estudo.

Uma das abordagens que está intimamente vinculada à Fenomenologia é a Etnometodologia. Coulon (2017, p. 21) relata que essa abordagem cuida “[...] ‘das maneiras de fazer’ triviais que os atores sociais comuns mobilizam a fim de realizar as suas ações frequentes [...]”, procurando descrever e analisar as atividades, métodos, maneiras e procedimentos que os sujeitos utilizam para realizarem suas práticas cotidianas. Assim,

pesquisar por meio dos pressupostos fenomenológicos é considerar a experiência vivida e conscientemente intencionada pelas pessoas em seus contextos de atuação.

A Etnometodologia é uma corrente de estudos sociológicos criada na segunda metade do século XX nos Estados Unidos e tem como principal representante Harold Garfinkel (1917-2011). Pautou-se na Fenomenologia husserliana e na Fenomenologia social de Alfred Schütz, reestruturando-as para inserir novas questões à discussão da intersubjetividade enquanto elemento primordial na produção do conhecimento. Assim, de acordo com Gil (2008), a abordagem etnometodológica busca compreender os modos de ser e viver dos atores sociais sob uma ótica diferente da adotada pelo positivismo.

Assenta-se no Paradigma sociológico interpretativo, que valoriza as interações sociais e os significados que elas produzem. Nesta perspectiva, “[...] a interação social é concebida como um processo de interpretação, que ao ser empreendido pelos atores lhes permite comunicar e prosseguir suas trocas, interpretando a sua linguagem e os seus atos” (COULON, 2017, p. 37). Portanto, a compreensão do fenômeno é sempre um exercício dinâmico de interpretação do contexto.

Entre as décadas de 1980 e 1990 a Etnometodologia foi amplamente difundida na França, embasando pesquisas na área da sociologia educacional por meio da obra de Coulon (1995), dentre outros teóricos. A etnometodologia, no entendimento desse autor, pode ser compreendida como “[...] a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar” (COULON, 1995, p. 30). Assim, investiga o raciocínio prático dos sujeitos durante a realização das suas atividades cotidianas, procurando perceber, interpretar e compreender como eles se organizam e como organizam o espaço onde atuam.

A pesquisa etnometodológica interessa-se, então, pelos etnométodos do cotidiano. É uma investigação dos modos e maneiras de fazer das pessoas comuns, ou seja, tenta descobrir como os indivíduos comuns produzem sua prática. Neste sentido, podemos entender, pautados em Sanches Gamboa (2012, p. 97), que a Etnometodologia “[...] não confia na percepção imediata do objeto, pois esta só nos proporciona as aparências”. Isso possibilita uma aproximação do pesquisador à realidade investigada, tornando evidentes os aspectos descritivos e indutivos emitidos pelos participantes. Assim, se os acontecimentos são construídos no contexto, é necessário compreendê-los de maneira totalizante, desvelando os propósitos ocultos nas práticas e na comunicação entre os atores sociais.

Ghedín e Franco (2011, p. 113) entendem que na abordagem etnometodológica “[...] pressupõe-se que as pessoas ajam com base em suas crenças, percepções e valores e que todo

comportamento tenha um sentido que, para ser compreendido, precisa ser desvelado”. Portanto, segue o princípio fenomenológico da contextualização, isto é, para o investigador compreender o objeto de estudo precisa valorizar as representações, as práticas e os modos de ser e pensar dos atores sociais, colocando-os em posição de destaque.

Por essas razões, “[...] os etnometodólogos procuram descobrir no senso comum os verdadeiros sentidos que os atores dão às suas ações e esperam desvendar o raciocínio prático que orienta as ações sociais” (GUESSER, 2003, p. 158). Assim, fica evidente que sua categoria fundante é a prática, construída através da interação entre os sujeitos no cotidiano. Esta categoria oferece subsídios de análise do comportamento socialmente organizado e produzido pelos indivíduos a partir das experiências vivenciadas e compartilhadas.

A valorização da linguagem comum dos atores sociais é um dos seus princípios, pois, ainda de acordo com Guessser (2003, p. 159), “[...] o etnometodólogo se interessa pela maneira como os atores se servem da elocução ou da fala para construir um conjunto de ações coordenadas e inteligíveis”. Percebe-se, com isso, que o importante é o conteúdo da narração do participante que, para ser interpretado e compreendido, deve ser analisado no contexto onde a fala é produzida e onde a prática ocorre.

Essa ação de (auto)descrição possibilita o relato e a reflexão de práticas, vivências e experiências. Com isso, evidencia como os atores sociais se adequam ao contexto da ação e como constroem os conhecimentos necessários ao seu exercício. Para Coulon (2017), este é o princípio da relatabilidade reflexiva ou da reflexividade que leva o sujeito a pensar sobre si mesmo, sobre o sentido da atividade que realiza, sobre as motivações para agir de uma determinada maneira e sobre suas tomadas de decisões fazendo com que, à medida que fala, perceba-se como um ser em constante construção, adaptação e aprendizagem.

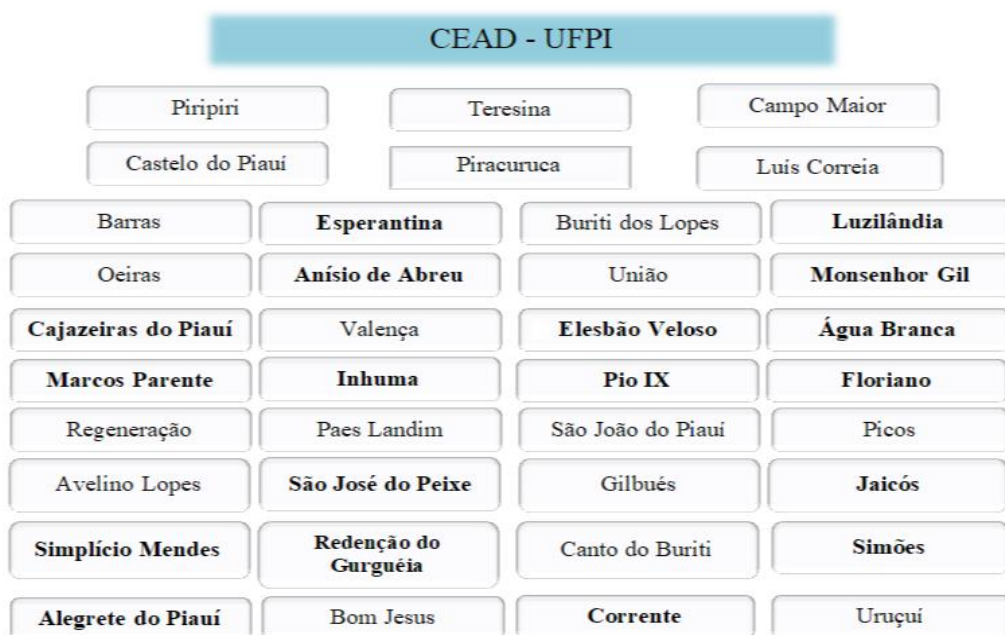
Assim, pautados nos princípios etnometodológicos, mergulhamos no contexto investigado analisando e interpretando-o no intuito de encontrarmos respostas para a questão central desta pesquisa: como a aprendizagem da docência é construída pelos professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da UFPI, na modalidade a distância? Isso foi possível por meio da descrição interpretativa das ações dos participantes, do espaço e das relações cotidianas em cada *locus*, sobretudo daquilo que não estava visível.

2.3 LOCUS DA PESQUISA

A escolha do campo empírico desta pesquisa aconteceu a partir das informações iniciais coletadas no Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí – CEAD/ UFPI, localizado à Rua Olavo Bilac, 1148 – Centro (SUL), Teresina-PI, CEP 64001-280. As informações solicitadas e colhidas nesse local foram imprescindíveis para que realizássemos um mapeamento dos seguintes dados: o histórico CEAD, os cursos ofertados, os municípios que possuem polo de apoio presencial no Piauí e informações sobre o curso de Pedagogia.

A partir desse levantamento, identificamos que, atualmente, são ofertados 15 cursos de graduação⁴, dentre eles: 12 são licenciaturas e 3 bacharelados. Até o primeiro semestre de 2017 eram 12.923 alunos matriculados e distribuídos da seguinte forma: 9.937 matrículas nas licenciaturas e 2.986 nos cursos de bacharelado. O curso de Pedagogia é ofertado em 18 municípios, conforme demonstra o mapeamento de polos do CEAD-UFPI (**Figura 01**).

Figura 1 - Mapeamento dos polos do CEAD-UFPI em municípios piauienses



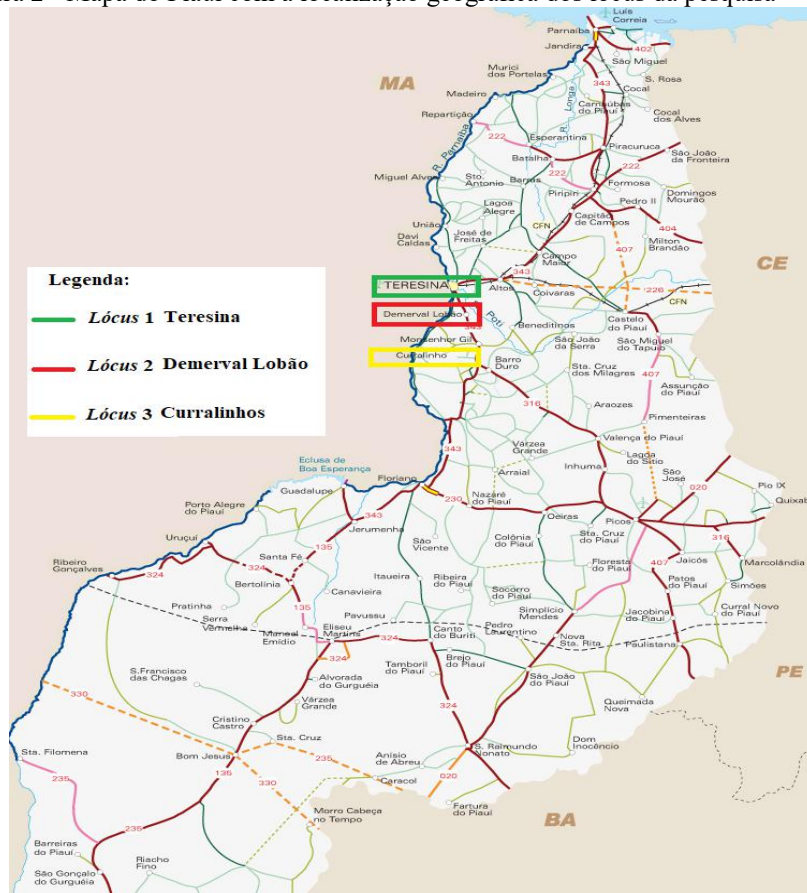
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

⁴ A Universidade Federal do Piauí – UFPI, por meio do Centro de Educação Aberta e a Distância - CEAD, oferta os seguintes cursos de graduação: Bacharelado em Administração, Bacharelado em Administração Pública, Bacharelado em Sistemas de Informação, Licenciatura em Filosofia, Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Computação, **Licenciatura em Pedagogia**, Licenciatura em Letras-Inglês, Licenciatura em Letras-Português, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Química, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Ciências da Natureza e Licenciatura em História.

Como podemos contabilizar na Figura 01, o CEAD-UFPI tem 38 (trinta e oito) polos de apoio presencial no Piauí. Atualmente, deste total, 18 (dezoito) ofertam o curso de Pedagogia, destacados em negrito. Além destes polos, a UFPI coordena também mais 2 (dois), localizados nos municípios de Campo Alegre de Lourdes e Juazeiro no Estado da Bahia. Ressaltamos que 14 polos⁵ possuem turmas concluídas de Pedagogia.

Dentre os polos do CEAD-UFPI que ofertam o curso de Pedagogia, selecionamos o de Monsenhor Gil pelas seguintes razões: por estar localizado a 61 km de Teresina-PI sendo, portanto, o mais próximo com turmas já concluídas; por ofertar a referida licenciatura desde 2011; e por ter 2 (duas) turmas de egressos. A primeira turma concluiu no ano de 2014 e a segunda em 2016, totalizando 75 egressos. De posse dessas informações, identificamos e selecionamos os participantes e os locus da pesquisa, conforme explicaremos no tópico 2.5.1. Assim, localizamos as três escolas, onde desenvolvemos a presente investigação, situadas em espaços geográficos distintos (**Figura 02**).

Figura 2 - Mapa do Piauí com a localização geográfica dos locus da pesquisa



Fonte: <https://www.infoescola.com/mapas/mapa-rodoviario-do-piaui>. Acesso em: 20 jan. 2019 (Adaptação da pesquisadora, Teresina, 2019).

⁵ Alegrete do Piauí, Anísio de Abreu, Água Branca, Elesbão Veloso, Floriano, Corrente, Inhuma, Jaicós, Pio IX, Redenção do Gurgueia, Marcos Parente, Simões, Simplício Mendes e Monsenhor Gil.

Na Figura 02, percebemos que o primeiro *locus* da pesquisa está localizado no município de Teresina. Esta cidade foi fundada oficialmente no ano de 1852, tornando-se a capital do Estado do Piauí. Atualmente, Teresina tem população estimada de 861.442 pessoas e está localizada no Território Entre Rios, a 343 km do litoral piauiense. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), até 2017 havia 5.694 docentes atuando no Ensino Fundamental e 160 escola da rede pública municipal com oferta desta etapa da Educação Básica.

O segundo *locus* da pesquisa situa-se na cidade de Demerval Lobão, que recebeu inicialmente o nome de Povoado Morrinhos, sendo elevado à categoria de município em 1963, momento em que recebeu a denominação atual. Está localizado a 35 km de Teresina e pertence à microrregião da capital do Estado do Piauí. Possuía uma estimativa populacional de 13.793 habitantes em 2018, conta com 14 escolas de Ensino Fundamental, das quais 9 são pertencentes à rede pública municipal. O quadro docente ativo nesta etapa da Educação Básica é de 92 professores (IBGE, 2018).

O terceiro *locus* está situado em Currealinhos, cidade que se tornou município em 1989, deixando de ser território pertencente às cidades de Monsenhor Gil, Teresina e Palmeirais. O município está localizado a 86 km da capital do Estado e pertence à região da grande de Teresina. Possuía uma estimativa populacional de 4.425 habitantes em 2018; os dados do quadro docente da rede municipal de ensino não foram localizados.

Ressaltamos que desenvolver esta pesquisa em três municípios diferentes, sendo 1(um) na capital do Estado e os outros 2 (dois) em pequenas cidades do interior, propiciou-nos uma visão ampliada da situação de atuação profissional dos participantes devido às especificidades de cada contexto escolar, cujas condições estruturais e pedagógicas são distintas e díspares e, por esta razão, afetam com maior ou menor intensidade o processo de aprendizagem da docência dos participantes.

Esse movimento favoreceu uma ampliação do nosso olhar sobre o início da docência de egressos do curso de Pedagogia da UFPI, na modalidade a distância, pois descentralizamos o percurso da pesquisa e diversificamos a nossa leitura de mundo provocando um *suleamento*⁶ na análise e compreensão do objeto estudado. Sobre a necessidade do *suleamento*, Freire (1992, p. 12) explica que:

⁶ Freire (1992) usa as expressões *Sul* e *suleamento* como definição para o ponto de vista que serve de referência do pensamento de uma pessoa. Estas expressões foram empregadas pelo autor em contraposição à visão tradicional de considerar as palavras *Norte* e *norteamento* como sendo a referência para aquilo que está correto ou que pode indicar o caminho mais adequado à solução de uma questão.

[...] se impunha a mim estar mais ou menos a par, familiarizado, com sua leitura de mundo, pois que, somente a partir do saber nela contido ou nela implícito, me seria possível discutir a minha leitura de mundo, que igualmente guarda e se funda num outro tipo de saber.

Dessa forma, o movimento de deslocamento centro-periferia possibilitou-nos o cruzamento de pontos de vista e vivências oriundas de espaços distintos, pois à medida que nos aproximávamos dos diferentes contextos e pessoas fomos enxergando, com maior propriedade, as diferentes maneiras de ser, viver, pensar e agir. Logo, não utilizamos uma única realidade como referência para a investigação do fenômeno estudado.

Damiani (2006) reforça essa questão quando explica que é preciso haver uma dialética especial entre centro-interior no intuito de desconstruir a visão do centro como única referência para as cidades médias e pequenas. Segundo a autora, isso se faz necessário porque essa construção histórica perdura até os dias atuais no contexto brasileiro e está revestida no paradoxo centralidade e centralidades subordinadas.

Assim, ao desenvolvermos a pesquisa nos três municípios, descolonizamos essa questão e possibilitamos uma interlocução entre nossa percepção e a realidade de cada um dos *loci* da investigação (**Quadro 01**).

Quadro 1 - Caracterização do *loci* da pesquisa

| MUNICÍPIO | LOCUS |
|-------------------------|---|
| ✓ Teresina | ESCOLA 1 – Escola Municipal Ambiental 15 de Outubro, localizada na Avenida Duque de Caxias, nº 3470 – Bairro Primavera, zona urbana, CEP: 64002-600. Oferta o ensino fundamental regular e na modalidade EJA nos turnos matutino e vespertino. |
| ✓ Demerval Lobão | ESCOLA 2 – Escola Municipal Tia Jacinta, localizada na Rua: Luiz de Castro, nº 560 – Bairro Parque Vaquejador, zona urbana. CEP: 64390-000. Oferta Educação Infantil e o Ensino Fundamental (Anos Iniciais) nos turnos matutino e vespertino. |
| ✓ Curralinhos | ESCOLA 3 – Creche Municipal Nina Arrais, localizada na Avenida São Raimundo, S/N, Bairro Faveiros. CEP: 64453-000. Oferta Educação infantil nos turnos matutino e vespertino. |

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O *locus* 1 estava funcionando temporariamente em um prédio da rede estadual, tendo em vista que seu prédio próprio passava por reformas durante o período desta pesquisa. A estrutura física desta escola apresentava algumas limitações no que se refere à acessibilidade e à comodidade de alunos, funcionários e comunidade (**Figura 03**).

Figura 3 - Estrutura física da Escola Municipal Ambiental 15 De Outubro, Teresina (PI)

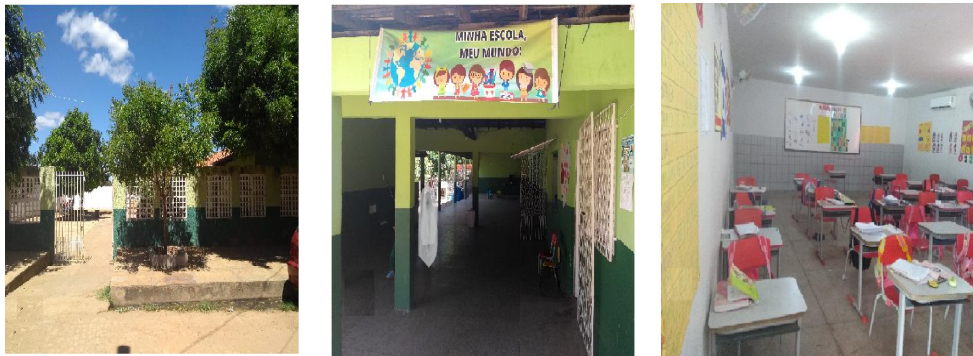


Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora (2019).

Na Figura 03, podemos ver três fotografias do *locus* 1: à esquerda, está a entrada da escola, com um pequeno portão de acesso; ao centro encontra-se o pátio coberto, que é amplo e utilizado no momento do intervalo e para as atividades sociais; e, à direita, temos uma sala de aula, que tem uma boa luminosidade, mas não é ampla e seu estado de conservação requer cuidados, assim como as demais dependências. São 10 salas de aula, 02 dependências administrativas, 01 sala de professores, 01 cozinha, 01 almoxarifado e 03 banheiros. Contudo, nos momentos de observação identificamos que a escola não possui biblioteca, sala de reuniões ou sala de leitura. Convém ressaltarmos que, em 2018, o total de matrículas foi de 273 alunos nos anos iniciais e 215 nos anos finais. No turno matutino, atuavam 20 professores, dentre os quais está um dos participantes da pesquisa. A previsão de retorno ao prédio próprio seria o segundo semestre de 2018, porém até o mês de setembro do referido ano a escola ainda estava utilizando esse espaço.

O *locus* 2, situado em Demerval Lobão, refere-se à Escola Municipal Tia Jacinta, que foi fundada há 27 (vinte e sete) anos e há 25 (vinte e cinco) anos funciona em prédio próprio. Esse prédio foi ampliado e reformado em 2017 e sua estrutura física é parcialmente satisfatória para o funcionamento escolar (**Figura 04**).

Figura 4 - Estrutura física da Escola Municipal Tia Jacinta, Demerval Lobão (PI)

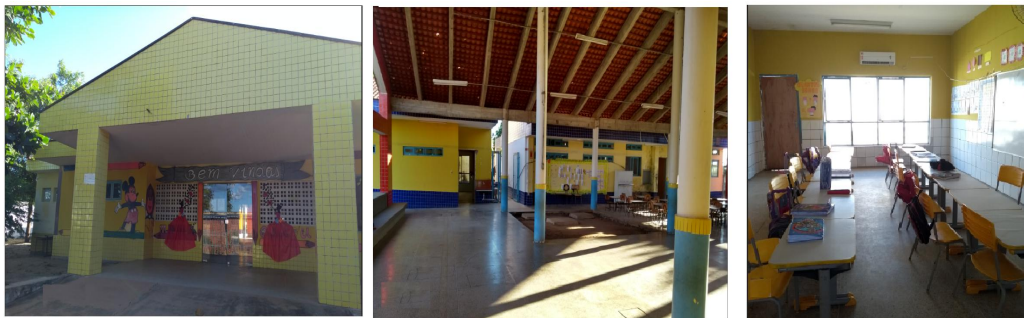


Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora (2019).

Na figura 04 vemos: à esquerda, a entrada da escola; ao centro o pátio; e, à direita, uma sala de aula. Ao todo, a escola possui 7 (sete) salas de aula amplas, com carteiras novas e adequadas ao tamanho dos alunos. Porém, não possui espaços adequados ao funcionamento da biblioteca, sala de jogos, sala de professores, sala de reuniões e secretaria e, por isso, o maior problema em relação à estrutura física é a falta de espaço para a realização das atividades pedagógicas e administrativas. Nessa escola trabalham 27 (vinte e sete) funcionários e desse total 13 (treze) são professores. Funciona no turno matutino com a oferta da Educação Infantil, com 50 (cinquenta) alunos matriculados na creche e 57 (cinquenta e sete) na pré-escola e, no turno vespertino, com os anos iniciais do Ensino fundamental, tendo 150 alunos matriculados do 1º ao 5º ano.

Já o *locus* 3, localizada no município de Curralinhos (PI), foi fundada há 6 (seis) anos e funciona em prédio próprio. Oferta a Educação Infantil, tendo 31 (trinta e um) alunos matriculados na creche e 81(oitenta e um) nas turmas de pré-escola. Tem um quadro de funcionários com 18 (dezoito) profissionais e, desse total, 10 (dez) são docentes. Funciona nos turnos matutino e vespertino e possui uma estrutura física adequada ao desenvolvimento das atividades escolares (**Figura 05**).

Figura 5 - Estrutura física da Creche Municipal Nina Arrais, Curralinhos (PI)



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora (2019).

Como podemos perceber na Figura 05, da esquerda para a direita temos: a entrada, o pátio e uma sala de aula. A estrutura física desta escola é adequada ao funcionamento de uma instituição educativa, possui um amplo espaço com dependências conservadas, limpas e organizadas. São 06 salas de aula, 01 secretaria, 01 sala de direção, 01 para a coordenação, 01 sala de professores e 03 banheiros. No entanto, a referida escola não possui biblioteca e quadra de esportes. A sala de aula observada não é ampla, porém seu tamanho é adequado ao total de alunos matriculados na turma, 14 alunos. Esta sala é climatizada e possui uma boa luminosidade. As carteiras são novas, conservadas e em quantidade suficiente para esse total de alunos.

2.4 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nossa opção por tratar os sujeitos como participantes justifica-se por entendermos, assim como Sanches Gamboa (2012, p. 45), que “[...] o sujeito empírico é portador de uma cultura, de uma linguagem, de uma estrutura de pensamento e uma escala de valores [...]” que devem ser respeitados e compreendidos, se quisermos interpretar a totalidade do fenômeno; por isso, estes sujeitos participam do processo de investigação sendo afetados e afetando-se de maneira singular. Partindo dessa concepção, os participantes foram três professores iniciantes, escolhidos com base nos seguintes critérios:

- Ser egresso do curso de Pedagogia a distância da UFPI, polo de Monsenhor Gil, dentre os anos de 2013 e 2016;
- Ser professor da rede pública municipal de ensino há, no máximo, 3 (três) anos;
- Estar lotado na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Demonstrar interesse e disponibilidade em participar da pesquisa.

Ressaltamos que a escolha pelo tempo de docência foi definida com base em Huberman (2000), que considera os três primeiros anos como etapa de iniciação na profissão. A localização de participantes com este perfil não foi fácil, pois encaminhamos, por e-mail, 45 questionários para egressos da turma de Pedagogia 2016.1 do Polo de Monsenhor Gil, mas apenas 09 foram respondidos e devolvidos. Dos 9 questionários preenchidos identificamos que apenas 04 egressos estavam atuando como professores na Educação Básica e, desse total, somente 03 aceitaram participar desta pesquisa, limitando, assim, a população investigada. Diante desta dificuldade, tentamos, ainda, estabelecer contato via ligações e mensagens de texto e pelo aplicativo *WhatsApp*, porém muitos contatos estavam desatualizados, dificultando nossa aproximação e inviabilizando a ampliação da quantidade de participantes.

Identificamos 3 (três) participantes que atendiam aos requisitos acima citados e, para preservar suas imagens, adotamos o sistema de identificação por meio de pseudônimos. Assim, construímos os seus perfis (**Tabela 01**).

Tabela 1 - Perfil dos participantes da pesquisa

| PARTICIPANTE | CARACTERÍSTICAS | | | | | |
|--------------------|-----------------|-----------|----------------------|----------------|-------------------------------------|-------------------|
| | Pseudônimo | Sexo | Atuação Profissional | | | |
| | | | Rede de ensino | Cidade | Nível de ensino | Tempo de docência |
| Professor 1 | Mônica | Feminino | Pública municipal | Teresina | Anos iniciais do Ensino Fundamental | 2 anos |
| Professor 2 | João | Masculino | Pública municipal | Demerval Lobão | Anos iniciais do Ensino Fundamental | 2 anos |
| Professor 3 | Pedro | Masculino | Pública municipal | Curralinhos | Educação Infantil (pré-escola) | 1 ano |

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Conforme Tabela 01, é possível analisarmos que os 03 (três) participantes estão atuando a menos de três anos como professores em escolas da rede pública municipal; 02 (dois) são do sexo masculino e 01 (uma) do sexo feminino; 02 (dois) lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 01 (um) na Educação Infantil. Tais informações demonstraram que os participantes estão atuando em consonância com a habilitação que receberam e conforme preconiza o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia da UFPI, na modalidade a distância.

2.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA E PRODUÇÃO DOS DADOS

O momento da coleta dos dados é caracterizado pelo mergulho no contexto onde o fenômeno investigado ocorre e requer do pesquisador sensibilidade e perspicácia para captar e registrar as informações com fidedignidade por meio das técnicas e dos instrumentos escolhidos. Assim, no entendimento de Moreria e Caleff (2006, p. 165), “[...] o professor/pesquisador pode utilizar várias técnicas de coleta de dados e várias estratégias para registrar e analisar os dados”. Para esses autores, a escolha metodológica se dá em virtude do objeto de estudo, do problema da pesquisa e dos objetivos a serem alcançados pela investigação.

Dessa maneira, não se pode pensar em uma padronização dos instrumentos de coleta e produção dos dados, sendo necessário que o pesquisador diversifique as maneiras de explorar

e interrogar o fenômeno estudado. Assim, segundo Teixeira (2003, p. 189), “[...] o uso de medidas múltiplas, mas independentes, é denominado como triangulação, que significa o uso de três pontos de referência para se verificar a localização de um objeto”. É uma estratégia que permite o cruzamento das informações oriundas da aplicação de três técnicas diferentes e que podem variar de acordo com o desenho metodológico de uma pesquisa.

Em consonância com o exposto acima, Minayo (2001) explica que é possível utilizar os questionários, entrevistas, observações, análise documental, rodas de conversa, entre outras técnicas. Assim, balizados por essa possibilidade, optamos pela triangulação dos seguintes instrumentos⁷: aplicação do questionário, realização da entrevista semiestruturada e da observação participante, subsidiados pela utilização do gravador de voz e do diário de campo (MINAYO, 2001; MOREIRA; CALEFF, 2006). A seguir, apresentamos o detalhamento desses procedimentos.

2.5.1 O questionário

O questionário é, de acordo com Gil (2008, p. 121), “[...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”. Assim, contribui significativamente na coleta inicial de dados, pois proporciona ao investigador identificar posicionamentos, concepções e atitudes dos participantes.

De acordo com Moreira e Caleff (2006) e Gil (2008), essa técnica apresenta as seguintes vantagens: uso eficiente do tempo; possibilidade de ser respondido por pessoas que residem em espaços geográficos distintos; preservação das opiniões do participante; boa taxa de devolução. Tais vantagens fazem com que ele seja frequentemente escolhido para o levantamento inicial de informações.

Utilizamos o questionário (**Apêndice A**), na primeira etapa desta pesquisa para auxiliar na construção do perfil dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI - Polo de Monsenhor Gil, na modalidade a distância. No primeiro contato com o referido polo detectamos que a maioria dos egressos não residia no município supracitado e, para facilitar e tornar mais ágil a comunicação com os mesmos, optamos pela aplicação deste instrumental.

⁷ Durante a pesquisa, sentimos necessidade de analisarmos trechos do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia. Assim, recorremos à análise documental (CELLARD, 2008) na intenção de enriquecer as informações através da comparação de dados.

As principais questões abordadas foram: os dados de identificação pessoal; a formação; o período de conclusão do curso de Pedagogia; o tempo de experiência na docência; e os dados profissionais. As respostas a estas questões nos permitiram saber quais e quantos egressos já estavam atuando na profissão docente e quais os seus contextos de atuação. Assim, definimos os participantes e os *loci* da investigação.

2.5.2 A entrevista semiestruturada

A entrevista enquanto instrumento de produção de dados na pesquisa qualitativa apresenta-se como um recurso valioso por proporcionar a interação entre pesquisador e participantes. A este respeito, Manzini (2003, p. 13) explica que a entrevista semiestruturada “[...] seria uma forma de buscar informações, face a face com o entrevistado. Pode ser entendida como uma conversa orientada para um objetivo, sendo esse objetivo estabelecido pelo pesquisador”. Isto evidencia seu caráter dialógico, intencional e planejado a partir dos interesses da investigação.

Essa dialogicidade é explicitada também por Bogdan e Biklen (1994, p. 134) ao esclarecerem que “[...] uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora possa envolver mais pessoas [...]”. Esta conversa é sempre orientada por propósitos e requer do entrevistador paciência e flexibilidade para que possa compreender os pontos de vista do entrevistado.

Por esta razão, Minayo (2001, p. 57) diz que “[...] não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada”. Ou seja, é uma estratégia para captar a fala dos participantes dando-lhes liberdade e autonomia de expressão dos seus pensamentos e posicionamentos em relação ao que vivenciam e observam no contexto investigado.

As entrevistas dividem-se em duas classes: padronizadas e não-padronizadas. Na primeira classe, estão as entrevistas do tipo estruturada, semiestruturada e em grupos; já na segunda classe estão as entrevistas não-estruturadas em grupos, etnográfica, história oral e história de vida. Sobre a entrevista semiestruturada, podemos dizer que possibilita uma abertura aos participantes, pois como se coloca entre a estruturada e a não-estruturada, possibilita a adoção de roteiro, ou protocolo, com os temas que nortearão a conversa entre o entrevistador e o entrevistado.

Convém ressaltarmos que esses pontos norteadores do protocolo de entrevista não são rígidos e não precisam seguir a ordem na qual foram elaborados, pois, no entendimento de Moreira e Caleff (2006, p. 169), não “[...] se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem que respondam a tudo da mesma maneira. O entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que eles quiserem”. Por essa razão, a entrevista semiestruturada é mais flexível do que as demais e deixa margem para que as perguntas sejam ampliadas de acordo com a necessidade.

Da mesma forma, Triviños (1987, p. 146) reitera que a entrevista semiestruturada “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.” Por isso, durante a realização desta etapa da pesquisa fomos interagindo com os participantes e comprovamos que a relação pesquisador e participante deve ser flexível e permeada pela comunicação.

A esse respeito, Sanches Gamboa (2012, p. 45) considera que: [...] numa relação dialógica e simpática, como é o caso do processo da pesquisa, esses sujeitos se encontram juntos ante uma realidade que lhes é comum e que os desafia para ser conhecida e transformada. Neste sentido, o momento da entrevista é carregado de subjetividades, tanto de quem investiga, como de quem participa desta investigação, não podendo, assim, ser neutra e impessoal. É o momento em que ambos, pesquisador e entrevistado, realizam uma ação comunicativa e, sobretudo, intersubjetiva permeada de racionalidade e reflexividade, segundo Habermas (2002).

Toloi e Mazini (2013, p. 3299) complementam dizendo que esse formato de entrevista possibilita “[...] identificar opiniões, concepções, percepções, avaliações e descrições, todos sobre fatos internos a pessoa ou externos a ela”. Logo, o não-dito, os gestos e as expressões devem ser captados pelo entrevistador durante a fala dos participantes, pois podem revelar importantes detalhes daquilo que o entrevistado viveu, sentiu e pensou e não conseguiu falar ao entrevistador.

Guiados por estas concepções, realizamos as entrevistas nos meses de maio e junho de 2018. Os dias, horários e locais foram definidos conforme a disponibilidade dos entrevistados e do pesquisador, primando-se sempre pela preservação de suas imagens; foram registradas com o auxílio de um gravador de voz e das notas de campo. Sobre as notas de campo é possível entendermos que são registros de tudo o que o pesquisador percebe e vivencia no decorrer da entrevista, nelas devem ser registradas: gestos, expressões, sugestões, pausas e interferências. Estes registros servem para uma reflexão ao longo da investigação.

Uma das entrevistas foi realizada na escola *locus* da pesquisa e as outras duas na residência dos participantes. A entrevista com o participante 1 foi realizada na escola durante o seu Horário Pedagógico (HP), no turno matutino. Ao chegarmos à escola, fomos conduzidos à sala reservada e, em alguns momentos, fomos interrompidos por funcionários que entravam para resolver questões da rotina escolar, pois estávamos em um espaço que era compartilhado por outros professores no momento do HP. Porém, essas interrupções não comprometeram o andamento da entrevista, que durou 00h40min.

As entrevistas com os participantes 2 e 3 aconteceram em suas residências, nos turnos vespertino e noturno, respectivamente, em virtude da inviabilidade de espaço e horários nas escolas onde atuavam e, ainda, porque os entrevistados informaram que estariam mais à vontade em suas residências. A duração destas foi de 01h20min e 01h30min. Estes momentos transcorreram de forma tranquila e sem interrupções.

Seguimos o roteiro de entrevista (**Apêndice B**), com perguntas organizadas em cinco eixos temáticos: Formação inicial a distância; O início da docência; Aprender a ensinar; Aprender a conviver com a comunidade escolar; e Aspectos que preponderam na aprendizagem do professor iniciante. Estes eixos foram organizados a partir das categorias teóricas selecionadas *a priori*.

Durante as entrevistas os participantes demonstraram clareza de comunicação, responderam a todas as perguntas de maneira tranquila e demonstraram segurança nas respostas dadas. Ressaltamos que, a partir das respostas iniciais, fomos ampliando as questões e inserindo perguntas à medida que algum elemento novo surgia na fala dos entrevistados e despertava nossa atenção, ou quando as respostas requeriam complementações para sanar nossas lacunas de compreensão. A dificuldade enfrentada para a realização das entrevistas foi a seleção dos participantes, conforme explicado.

2.5.3 Observação participante

A observação é um importante procedimento de coleta de dados porque permite a triangulação com as informações produzidas a partir da entrevista ou de outros instrumentais. Moreira e Caleff (2006, p. 201) dizem que esse momento “[...] possibilita ao pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo com o objetivo de observar e tentar descobrir como é ser um membro desse mundo”. Assim, ao inserir-se no espaço onde ocorre o fenômeno investigado, o pesquisador tem a possibilidade de explorar esse ambiente

vivenciando o dia a dia dos participantes. E, em se tratando de uma pesquisa de caráter etnometodológico, observar a empiria do cotidiano dos participantes implica mergulhar no universo da prática.

Ghedin e Franco (2011) enfatizam que o processo de observação requer do pesquisador três movimentos: o primeiro é desenvolver um olhar reflexivo, ou seja, olhar, perceber e interpretar a multiplicidade de fatores explícitos e implícitos que o objeto estudado carrega consigo; o segundo movimento é ter um olhar pensante para estabelecer uma comunicação com o objeto a partir da realidade observada; e o terceiro movimento é desenvolver um olhar interpretativo, pois a investigação é sempre um campo inacabado e aberto, em que a relação sujeito e objeto não se dá de forma isolada do contexto.

Triviños (1987, p. 153) assevera que a observação na pesquisa qualitativa não significa apenas olhar para o objeto investigado, pois “[...] observar um ‘fenômeno social’ significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc.” Logo, quando observamos um dado contexto, procuramos entender a realidade que o circunda.

Existem dois tipos de observação, segundo Gil (2008): a não-participante, caracterizada pelo distanciamento relativo do observador em relação ao objeto estudado, isto é, um contato passivo no qual o pesquisador deve ser apenas espectador sem se envolver com os acontecimentos do grupo estudado; e a observação participante que permite a aproximação e a comunicação frequente entre os envolvidos na pesquisa, possibilitando ao observador fazer questionamentos e se envolver em atividades desenvolvidas no *locus* da investigação.

Marconi e Lakatos (2003, p. 194) explicam que a observação participante “[...] consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste.” Assim, é um procedimento valioso porque ajuda na descrição do fenômeno.

Por isso, Coulon (2017, p. 62) orienta que “[...] talvez, antes de qualquer coisa, seja o caso de utilizar o recurso da descrição [...] o mundo social tem esta extraordinária capacidade de descrever-se a si mesmo sendo sempre descrito por seus atores”. Assim, o pesquisador deve fazer diversas observações e descrições detalhadas do locus investigado buscando os indícios, ou vestígios, que apontem respostas ao problema estudado. E isso evidencia a importância de se descrever um ambiente e as ações dos participantes, procurando captar a riqueza das informações.

Isto porque, no entendimento de Minayo (2001, p. 59-60), através da observação participante é possível “[...] captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real”. Daí a importância desse procedimento de coleta de dados. Dessa forma, compreendemos que observar e indagar são características do investigador participante. E, por essa razão, fomos observar e participar dos seus contextos de atuação profissional, objetivando descrever as estratégias, os tempos e espaços de aprendizagem da docência de professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da UFPI, na modalidade a distância.

Neste sentido, adentramos inicialmente nas escolas para estabelecermos o primeiro contato com o ambiente, com o núcleo gestor e demais funcionários e explicarmos nossas intenções pois, como orientam Marconi e Lakatos (2003, p. 194), “[...] o objetivo inicial seria ganhar a confiança do grupo, fazer os indivíduos compreenderem a importância da investigação, sem ocultar o seu objetivo ou sua missão”. Assim, ao esclarecermos a finalidade das observações, fomos bem acolhidos e recebemos atenção e orientações dos responsáveis diretos pela gestão das escolas, facilitando o reconhecimento inicial e possibilitando-nos tranquilidade para o desenvolvimento das atividades planejadas.

As observações aconteceram entre os meses de maio e novembro de 2018. Durante os dias de observação, estivemos lado a lado dos atores sociais envolvidos na pesquisa, demonstrando-os que nossa intenção era participar da rotina que desenvolviam e, com isso, diminuirmos a sensação de estranhamento causada inicialmente pela nossa presença. Acompanhamos o cotidiano profissional em sala de aula e em outros espaços, como a sala de professores, o pátio da escola e o centro de formação.

No entendimento de Bogdan e Biklen (2006, p. 133), é preciso que o observador, inicialmente, restrinja a duração das sessões a menos de duas horas diárias e,

[...] à medida que a confiança e os conhecimentos crescem, aumente também as horas do período de observação [...] não deve ficar no local mais tempo do que aquilo que a sua memória lhe permite ou do que o tempo de que dispõe para redigir as notas após a sessão.

Por isso, as observações tiveram duração de 1(uma) a 4(quatro) horas por dia, de acordo com a necessidade de cada momento a ser observado, totalizando 20 (vinte) horas em cada *locus*. Tais delimitações de tempo foram necessárias para que não interferíssemos na rotina de trabalho dos professores e das escolas.

Seguimos essas orientações no planejamento das sessões de observação, deixando

tempo livre para as notas de campo ao final de cada momento, porque consideramos os registros das informações observadas como um importante instrumento de produção de dados. No início da observação, julgamos necessário registrar todos os detalhes que despertaram nossa atenção, já que poderiam evidenciar indícios relevantes sobre as aprendizagens da docência construída por cada participante. Contudo, na medida em que fomos nos familiarizando com esses aspectos, o registro passou por um refinamento.

Em cada espaço observado captamos impressões do cotidiano de aprendizagem da docência e anotamos as características dos tempos e espaços dessas aprendizagens. Refletimos sobre os detalhes percebidos e produzimos informações sobre esses momentos. Os registros seguiram o rigor e a sistematização metodológica exigidos em pesquisas científicas, conforme explicamos a seguir.

2.5.3.1 *O diário de campo*

Anotamos no diário de campo as informações captadas durante as observações. Este instrumental (**Apêndice C**) foi elaborado a partir das orientações de Moreira e Caleff (2006), que apresentam um modelo de Protocolo de Observação, possibilitando um registro descritivo e reflexivo sobre os aspectos relevantes dos cenários, momentos e pessoas observados. Os referidos autores explicam que os pesquisadores devem escrever em um bloco de anotações conhecido como diário de campo, ou diário de bordo, tudo o que lhes chamar atenção, procurando captar detalhes e indícios.

Neste instrumental, anotamos todas as atividades desenvolvidas pelos participantes e fizemos nossas análises reflexivas a partir dessas anotações. Isto porque, no entendimento de Oliveira (2014, p. 74), no diário de campo,

[...] podem ser registradas tanto as perspectivas que o/a pesquisador/a tem ao iniciar a pesquisa como as diversas teias que envolvem cada momento, do campo de pesquisa/locus ao diálogo com os escritos que emergiram das diversas observações.

Assim, entendemos que este instrumento possui um caráter reflexivo que possibilita ao pesquisador ir e voltar às anotações feitas em cada dia, desde o início da pesquisa até o seu término.

Na mesma direção, Araújo *et al.* (2013, p. 58) complementam explicitando que, pela descrição detalhada e metódica, é possível perceber “[...] que a pesquisa pode sofrer alterações no seu desenvolvimento, tal registro permite lembrar e resgatar o caminho

percorrido e aprimorar as estratégias metodológicas do estudo”. Portanto, entendemos que este exercício constante de registro do vivido, do sentido e do percebido no trabalho de campo proporciona ao pesquisador benefícios como o aprimoramento da escrita e análise dos dados, além de ser um eficiente subsídio interpretativo para o cruzamento com as informações obtidas nas entrevistas e questionários, permitindo, assim, a construção de dados sólidos e confiáveis.

2.6 PROCEDIMENTOS DE ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

A terceira etapa da pesquisa foi o tratamento do material recolhido no campo. Configurou-se como um momento de descobertas, explicação da realidade investigada e ampliação dos conhecimentos existentes sobre a aprendizagem da docência no início da profissão. Por essa razão, consideramos que a análise dos dados foi o ponto alto da pesquisa e, por isso, implicou uma atividade constante de interpretação e inferências dos dados colhidos nos questionários, nas entrevistas, nas observações participantes e no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia do CEAD-UFPI, compondo, assim, o *corpus* desta pesquisa.

Moreira e Caleff (2006, p. 222) esclarecem que “[...] a tarefa de preparar, classificar, organizar e posteriormente analisar uma pilha de anotações de campo ou de transcrições muitas vezes é um desafio até para o pesquisador mais experiente [...]”. Desta maneira, por se tratar de uma das etapas mais delicadas da pesquisa, a análise dos dados deve ser planejada e realizada de maneira sistemática, seguindo matrizes metodológicas.

Neste sentido, para fazer a codificação, unitarização e categorização dos dados coletados na pesquisa de campo escolhemos a Análise de Conteúdo do tipo temática, seguindo as orientações de Bardin (1977, p. 42), por ser “[...] um conjunto de técnica de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens [...]”, que possibilita descobrir o conteúdo latente e o conteúdo manifesto nas mensagens transmitidas pelos participantes.

Na análise de conteúdo é fundamental entender o significado do que foi dito e expressado de diferentes maneiras e em diferentes momentos no decorrer do processo de produção dos dados. Franco (2008, p. 27-28) salienta que esse processo deve levar em

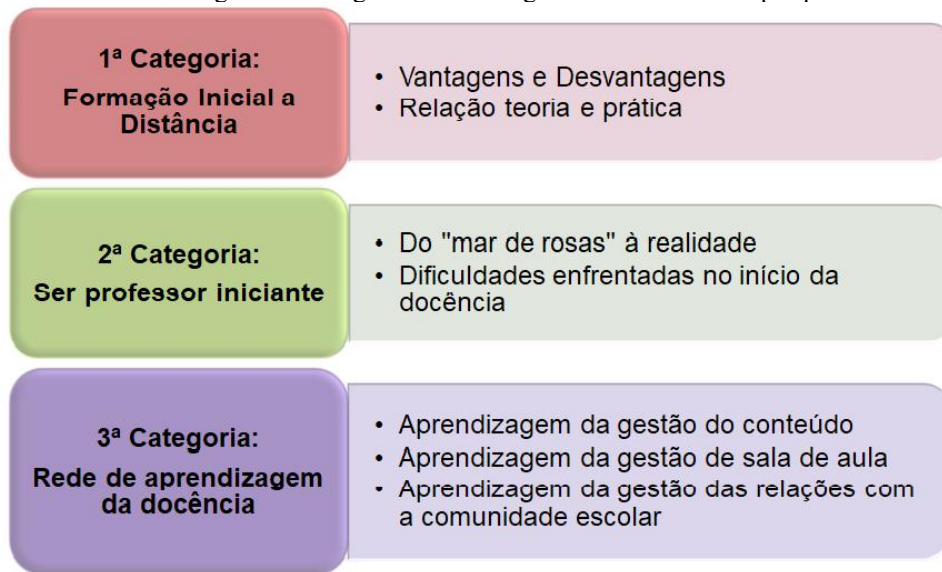
consideração tanto os indícios explícitos como “[...] o conteúdo ‘oculto’ das mensagens e de suas entrelinhas, o que nos encaminha para além do que pode ser identificado, quantificado e classificado para o que pode ser decifrado mediante códigos especiais e simbólicos”.

Logo, este trabalho de descrição, inferência e interpretação dos dados é rigoroso e requer um plano de análises bem definido. É um exercício de fazer emergir as unidades de análise da pesquisa, subdivididas em Unidades de registro e Unidades de Contexto. Nas palavras de Bardin (1977, p. 95), o desenho metodológico da análise de conteúdo assenta-se “[...] em torno de três pólos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. No primeiro momento, da pré-análise, realizamos uma leitura flutuante das transcrições das entrevistas e das notas nos diários de campo e isso nos possibilitou fazermos escolhas de quais informações deveríamos utilizar nas etapas seguintes da análise.

Essa seleção foi imprescindível para a organização do *corpus* da análise, ou seja, dos indicadores e padrões que serviram para a elaboração das categorias empíricas e confirmou o posicionamento de Franco (2008, p. 60), no que se refere à exaustiva aproximação com os dados, pois esse momento da pesquisa “[...] implica constantes idas e vindas da teoria, ao material de análise, do material de análise à teoria e pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico”. Por isso, torna-se decisivo ao restante do percurso e requer um pesquisador competente, sensível, criativo e intuitivo que seja capaz de realizar o árduo processo de agrupamento das convergências e divergências explícitas e implícitas no conteúdo das mensagens, fazendo aparecer palavras ou temas que representem as ideias-chave de cada grupo categórico.

Considerando a possibilidade de criação das categorias de análise tanto *a priori* como *a posteriori* optamos por deixá-las emergirem no momento da pré-análise, a partir do conteúdo das falas dos participantes. Assim, mediante a realização das entrevistas, os dados foram organizados e as categorias e subcategorias empíricas foram emergindo (**Figura 06**):

Figura 6 - Categorias e subcategorias das análises da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Segundo Franco (2008, p. 62), “[...] as categorias vão sendo criadas à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas. [...] Infere-se, pois, das diferentes ‘falas’, diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo, etc.”. Este sistema de criação das categorias é aberto, possibilitando a inserção de subcategorias, quando necessário.

A interpretação dos dados de cada uma dessas categorias e subcategorias foi alicerçada na Hermenêutica-Dialética de Minayo (1996) e Habermas (2002) por considerarem que a comunicação é guiada por um *télos*, ou seja, uma compreensão subjetiva e intersubjetiva, denominada por este autor como racionalidade comunicativa. Esta racionalidade considera o ser humano como alguém capaz de pensar e agir no mundo através da sua linguagem e pela interação com outras pessoas, mediado pela cultura.

Minayo (1996) esclarece que a Hermenêutica-Dialética é um método interpretativo que possibilita a autorreflexão do pesquisador, no sentido de enxergar a lógica implícita nos antagonismos do fenômeno investigado. Assim, tem como finalidade a crítica das informações produzidas a partir dos dados interpretados que, por serem mutáveis, podem e devem sofrer questionamentos oriundos do próprio hermenêuta. Portanto, fazer uma análise com base neste método requer do pesquisador as capacidades de síntese e autocrítica durante o processo interpretativo.

No mesmo sentido, Gil (2008, p. 15) considera que a Hermenêutica-dialética “[...] parte do cotidiano, da compreensão do modo de viver das pessoas, e não de definições e conceitos, como ocorre nas pesquisas desenvolvidas segundo a abordagem positivista”. Isso

demonstra que interpretar dados através dessa perspectiva é considerar a experiência vivida e a reflexividade dos participantes em seus contextos de atuação. Neste aspecto, procuramos interpretar o “ser professor iniciante” expresso pelas vozes dos nossos participantes.

Assim, a hermenêutica privilegia a linguagem, o consenso, a interpretação, demonstrando um interesse prático e peculiar na etnometodologia; busca revelar formas de comunicação e interação; valoriza a intersubjetividade dos discursos; considera que o homem tem a capacidade de produzir símbolos que comunicam significados. Por isso, utiliza métodos interpretativos e considera a verdade como algo relativo, pois terá validade e sentido naquele grupo pesquisado.

Dessa forma, entendemos que uma ação comunicativa implica a busca pela verdade do conteúdo expresso na fala, primando pela interpretação e compreensão daquilo que está sendo comunicado. Neste sentido, possibilita uma análise crítica e interpretativa do texto no contexto, pautada na observação dos conflitos e contradições que emergem no cotidiano pesquisado.

Considerando essas orientações, interpretamos as falas e analisamos os registros das observações, selecionando evidências de acordo com a frequência e recorrência de pontos relevantes em comum. Em seguida, elencamos essas informações em grupos categóricos que foram definidos por temas e produzimos o arcabouço discursivo sustentado na literatura que rege cada temática. Dessa maneira, optamos por apresentar as categorias empíricas ao longo dos capítulos deste trabalho e discuti-las paralelamente às categorias teóricas.

Assim, no próximo capítulo discutiremos a primeira categoria teórica que aborda a formação de professores na modalidade a distância e trazemos a primeira categoria empírica com os achados sobre a formação inicial no curso de Pedagogia ofertado pela UFPI, na modalidade a distância. Também destacaremos os resultados que apontaram as vantagens e desvantagens dessa formação e as influências na aprendizagem da docência dos participantes desta pesquisa.

The background of the page is a complex network of thin grey lines connecting small, semi-transparent circular nodes. The nodes are colored in shades of blue, teal, and light green. A thick, double-lined blue border frames the central text area.

**CAPÍTULO 3 – O CURSO DE PEDAGOGIA NA
MODALIDADE A DISTÂNCIA: TEMPO-ESPAÇO
DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA.**

A educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos (FREIRE, 2006, p. 28).

Neste capítulo, fazemos inicialmente uma discussão sobre a formação como processo permanente e *continuum* de aprendizagem e transformação humana; relacionamos a formação de professores a este processo formativo e reafirmamos que isso acontece ao longo da vida pessoal e profissional dos docentes. Na sequência, enfatizamos a formação inicial de professores como uma etapa fundamental à aquisição de uma base de conhecimentos específicos e dialogamos sobre os princípios que fundamentam a aprendizagem da docência enquanto profissão. Em seguida, abordamos a formação de professores na modalidade a distância, destacando o curso de Pedagogia, esclarecendo seus conceitos, percurso histórico e fundamentação legal. Neste aspecto, apontamos os avanços advindos do processo de democratização do acesso à Educação Superior e discorremos sobre a legalização e institucionalização da Educação a Distância como modalidade de ensino nas IES brasileiras. Na sequência, destacamos o papel da Universidade Aberta do Brasil (UAB) como política de formação que vem impulsionando a formação inicial de professores no formato EaD, a exemplo da UFPI. Diante disso, trazemos a primeira categoria de análise empírica e suas subcategorias com a discussão dos dados sobre a aprendizagem da docência construída pelos participantes durante o curso de Pedagogia ofertado pela UFPI, na modalidade a distância. Para finalizar o capítulo, trazemos uma síntese compreensiva, que denominamos de reflexões finais, evidenciando nossas inferências acerca da aprendizagem construída durante a formação inicial dos participantes da pesquisa. Nessas reflexões destacamos que essa aprendizagem foi limitada, em virtude do solilóquio discente bem como pela fragilidade de conhecimentos dos tutores e o pouco contato com os professores de cada disciplina, caracterizando-se, assim, como mecânica, mnemônica e conteudista.

3.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO *CONTINUUM*

Falar de formação de professores requer apresentarmos, aprioristicamente, nosso posicionamento sobre o ato de educar. Isto porque toda atividade formativa está vinculada a uma concepção de educação, de sociedade, de homem e de conhecimento. Consideramos que esse ato é para toda a vida, haja vista a incompletude dos sujeitos como seres epistêmicos e, por isso, reconhecemos que a

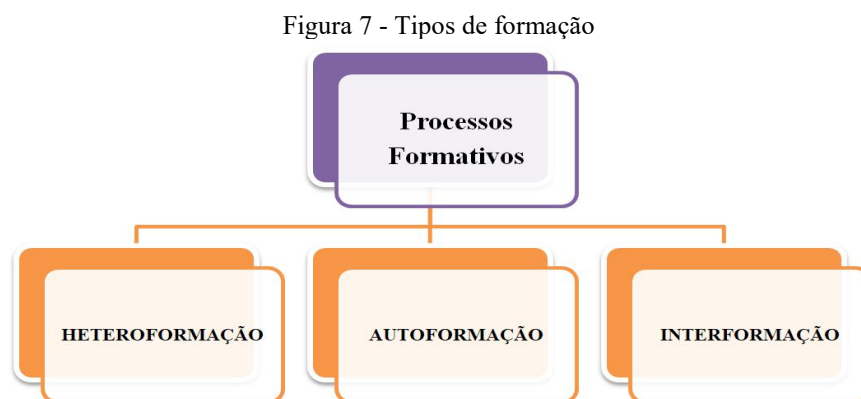
Educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. [...]. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser sujeito de sua própria educação.

Não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém (FREIRE, 1993, p. 28).

Assim, os sujeitos estão em constante processo formativo e exercem papel de destaque, pois se educam e humanizam-se em um movimento que sempre se renova. Por isso, ancoramos nossas concepções ao pensamento freiriano (1996; 1993) que concebe o homem como um ser “entre” e “com” outros seres e que, sendo feito de relações, está no mundo em uma constante procura por autoafirmação e pertencimento; assim, requer o desenvolvimento das capacidades de criação e transformação da realidade. Neste sentido, o sujeito é, também, um ser que precisa ser humanizado por meio da educação.

Dessa maneira, podemos entender a educação como processo que acontece em função do ser humano e de suas necessidades, que vão desde a socialização até àquelas mais complexas como a apropriação do conhecimento e a emancipação. Sob este olhar, pressupomos que, dentre as atividades humanas, a formação é a que contempla melhor tais necessidades e, por isso, concebemos que esse é um “[...] um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. [...] vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 25). Isto é, um espaço topológico, *continuum*, conexo e situado que deve favorecer o desenvolvimento da capacidade de pensar por si mesmo e estimular o sujeito a envolver-se e investir nela num processo autônomo e consciente que requer, principalmente, empenho e comprometimento com o educar-se. Por essa razão, Schön (2000) considera imprescindível uma reflexividade pautada na ação do sujeito cognoscente.

Segundo Garcia (1999), a formação de professores pode ocorrer através de três processos ou tipos (**Figura 07**).



Fonte: Garcia (1999, Adaptação da pesquisadora, Teresina, 2019).

Estes tipos de formação podem ser compreendidos da seguinte maneira:

A **autoformação** é uma formação em que o indivíduo participa de forma independente e tendo sob seu próprio controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação. A **heteroformação** é uma formação que se organiza e desenvolve “a partir de fora”, por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que participa (GARCIA, 1999, p. 19-20).

O autor complementa dizendo que a interformação acontece de duas maneiras: a primeira ocorre durante a formação inicial, através da relação entre os aspirantes à docência, quando esses desenvolvem de forma cooperativa as atividades acadêmicas e, ainda, quando colaboram e apoiam uns aos outros na resolução de situações-problema em cada disciplina, dialogando sobre suas aprendizagens; a segunda possibilidade de interformação acontece ao longo da carreira profissional, através da interação no cotidiano escolar entre os docentes e também nos momentos de formação continuada. Por conseguinte, o autor supracitado afirma, também, que a interação entre os sujeitos promove diferentes contextos de aprendizagem. Logo, isso significa que a interformação é essencial à aquisição dos conhecimentos da docência.

Considerando os três tipos de formação docente citados anteriormente, é notório que a autoformação e a interformação são processos que se distanciam da ideia de treino, capacitação, reciclagem e aperfeiçoamento. E, mesmo considerando a heteroformação como modelo oficialmente adotado pelas Instituições de Educação Superior (IES), assumiremos na contramão deste pensamento as perspectivas de “auto” e “inter” formação como balizadoras da aprendizagem da docência, pois implicam um formar-se constantemente que integra as dimensões pessoal, interpessoal e profissional. Portanto, sendo permanente e contínua, a formação orienta-se por uma intencionalidade: ensinar e promover aprendizagens.

Com efeito, isso significa que o modelo formativo pautado em tais concepções demanda das IES a adoção de uma racionalidade pedagógica alicerçada nos seguintes pressupostos:

O primeiro assenta-se na convicção de que a educação é *situada historicamente*. Como tal revela condições históricas e projeta um por vir que se pretende construir como oposição a contextos opressores e irracionais. O segundo é que, sendo a educação uma *atividade eminentemente social*, seus resultados são sociais. E, ainda, que promova o desenvolvimento individual, sua centralidade é o coletivo. O terceiro concebe a educação como uma *prática política* e, por assim ser, afeta as escolhas daqueles que a encerram em si, portanto é intencional. Por fim, postula que, sendo uma prática interativa problemática, uma vez que estabelece relação entre os sujeitos, o meio e o conhecimento que modela, é *intersubjetiva* (FRANÇA-CARVALHO, 2007, p. 108).

Neste sentido, reafirmamos que a formação de professores deve favorecer o desenvolvimento da reflexão crítica sobre o contexto educativo, proporcionando aos futuros profissionais uma visão holística e integradora das funções social e política que desempenharão no exercício da docência. Esta perspectiva assenta-se na Racionalidade Crítico-Emancipatória que, segundo França-Carvalho (2007), pode ser entendida como o eixo norteador de uma práxis pautada na relação equilibrada entre a técnica, a prática e a reflexão enquanto elementos estruturantes da ação consciente e intencional do professor. Assim, acreditamos que o docente terá condições de pensar e decidir de forma autônoma através do processo de ação-reflexão-ação, conforme preconiza Schön (2000).

É essa concepção de formação que estamos assumindo porque entendemos a formação de professores como uma ação que promove o desenvolvimento de profissionais com uma postura crítica, reflexiva, interativa, autônoma e emancipada. Contudo, conceituar o termo formação não é tarefa simples, dada a existência de diferentes concepções teóricas. Assim, nos ancoramos em Formosinho (2009, p. 86), que considera o processo formativo como “[...] prática de aprendizagem ao longo da vida”. E Garcia (1992, p. 54), que concebe “[...] a formação de professores como um continuum [...]. Nesta perspectiva não se deve pretender que a formação inicial ofereça ‘produtos acabados’, encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”. Isto porque, para este autor, a formação passa pelas seguintes fases: pré-treino, formação inicial, iniciação e formação permanente.

Percebemos, assim, que as duas visões convergem para ideia de um processo permanente, constante e evolutivo. Portanto, entendemos que a formação inicial é apenas uma etapa do percurso formativo e não trará respostas prontas aos anseios dos professores aprendizes, uma vez que as necessidades formativas são diferentes de uma pessoa para a outra e as demandas contextuais do trabalho docente vão se modificando com uma certa frequência. Contudo, cabe salientarmos que a formação inicial é pré-requisito para a inserção profissional, tornando-se, por isso, indispensável aos que almejam desempenhar a docência.

O termo formação é conceituado por Garcia (1999, p. 26) como:

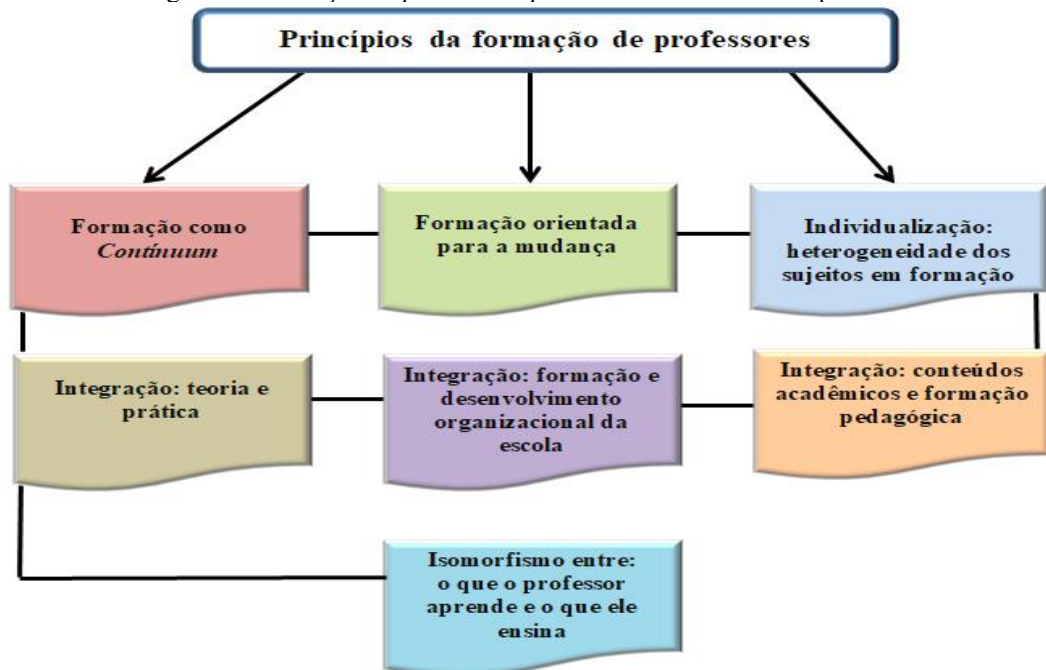
[...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no Âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem.

O autor complementa afirmando que, por meio desse processo, os professores vão adquirindo, ou melhorando, o conjunto de conhecimentos necessários ao exercício da

profissão. Para o autor, esses conhecimentos são atrelados a competências e disposições específicas ao ensino e promoção de aprendizagem.

Nesta direção, Formosinho e Niza (2009, p. 125) complementam afirmando que “[...] a formação inicial visa proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora da informação dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da função de professor”. Por isso, o conceito de formação é complexo e múltiplo, pois se refere a um fazer com função social específica, que pode ser detalhada em três finalidades: possibilitar a apropriação dos conhecimentos válidos e construídos pela tradição; promover a ampliação das experiências cognitivas e sociais do sujeito; e, por fim, é compreendida também como o *locus* sistematizado para a oferta de atividades formativas inerentes ao exercício de uma prática profissional. Conseqüentemente, a formação inicial deverá pautar-se em alguns princípios (Figura 08).

Figura 8 - Formação de professores pautada na docência como profissão

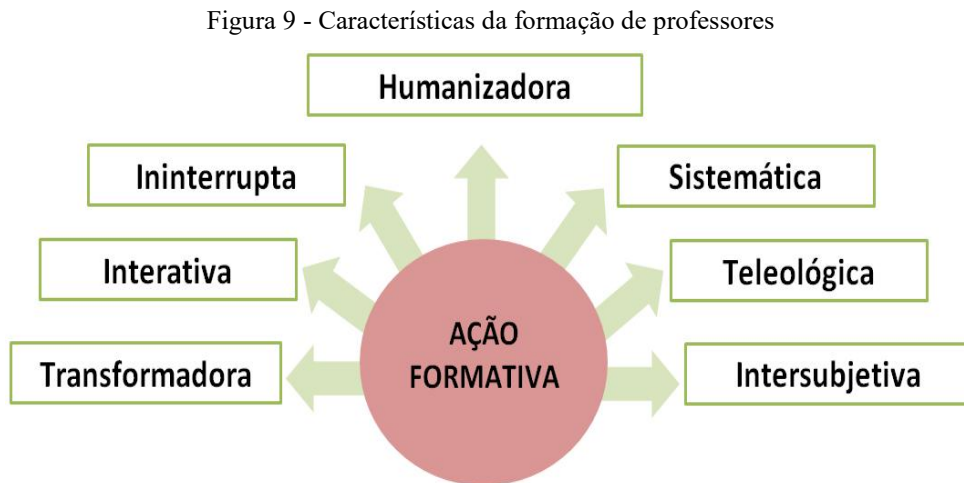


Fonte: Garcia (1999, Adaptação da Autora, Teresina, 2019).

Estes princípios balizam a formação enquanto processo pensado para sujeitos heterogêneos que precisam compreender as transformações e inovações da dinâmica social no âmbito da organização escolar. Por isso, faz-se fundamental a integração entre teoria e prática através da aproximação universidade e escola, bem como a coerência entre os conhecimentos aprendidos durante a graduação e aqueles que deverão ser ensinados pelos professores a partir da entrada na docência.

Assim, entendemos que os professores vão, ao longo de suas vidas, ampliando seu

repertório conceitual e aprimorando a si mesmos e as suas relações com os outros sujeitos e com o mundo em um vir a ser constante. Desta forma, a formação de professores se inicia antes mesmo do ingresso em um curso superior e perpassa por toda a carreira profissional, sendo, por esta razão, formal e informal; objetiva e subjetiva; pessoal e intrapessoal. Logo, possui as seguintes características (**Figura 09**).



Fonte: Elaboração da pesquisadora (Teresina, 2019).

Em síntese, partindo do nosso entendimento e com base no exposto até aqui, podemos conceituar formação como a ação humanizadora, sistemática e ininterrupta de busca pelo conhecimento, que é praticada intencionalmente por seres inacabados e reflexivos. Dessa forma, explicitados os conceitos e princípios da formação enquanto processo e considerando que a formação inicial de professores insere-se nesta concepção podendo ser ofertada nas modalidades presencial e não presencial, faz-se necessário compreendermos como ela foi introduzida no contexto da educação a distância (EaD) e especificamente o como e o porquê de a UFPI ter passado a ofertá-la nesta modalidade.

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

A educação na modalidade a distância está presente na vida de muitas pessoas e possibilita diferentes maneiras de formação por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). São computadores, celulares, plataformas e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) conectados à *internet* com inúmeros recursos que se utilizam da linguagem textual multimodal. E isto vem proporcionando às pessoas diferentes formas de interação e comunicação que ultrapassam os limites espaço-temporais.

Quando falamos em tecnologias é imprescindível lembrarmos que resultam da interação entre pessoas e instrumentos e são criadas pelos homens no processo de elaboração e propagação de novos conhecimentos, caracterizando, assim, o desenvolvimento tecnológico. Desta forma, devem ser compreendidas a partir do contexto temporal de onde foram originadas. Assim, Kenski (2007, p. 15) diz que as tecnologias “[...] são tão antigas quanto à espécie humana. Na verdade, foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias. O uso do raciocínio tem garantido ao homem um processo crescente de inovações”. Portanto, as tecnologias são construções humanas e históricas que evoluem junto com a humanidade segundo as necessidades e interesses de cada geração.

Por isso, são sinônimo de poder e conhecimento e definem as formas de produção e comunicação, influenciando diretamente na organização política e econômica da sociedade. Entretanto, Castells (1999) diz que não podemos conceber a sociedade como determinada pelas tecnologias, já que seria uma visão limitadora e reducionista, pois a relação que existe é de interdependência. Assim, para o mesmo autor (p. 43), “[...] a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas [...]”. Neste sentido, ambas estão sempre em transformação e modificam-se de acordo com a emergência de novos paradigmas científicos.

Isso significa que não existe um conceito único de EaD, pois dependerá das concepções de cada momento histórico. Nesta discussão, utilizaremos a concepção de Cortelazzo (2009), que conceitua a EaD como uma aprendizagem permanente e autônoma por meio da interatividade, da conectividade, do diálogo e autonomia dos sujeitos que participam dos processos educativos pautados na mediação tecnológica. Assim sendo, precisamos compreender como aconteceu sua expansão até os dias de hoje. A seguir, faremos o resgate de alguns marcos referenciais que balizaram o seu surgimento e evolução em nível mundial e nacional.

3.2.1 PERCURSO HISTÓRICO DA EAD

As primeiras experiências em ensino a distância remetem ao doutrinamento cristão das cartas que São Paulo enviou aos povos asiáticos. Segundo Gouvêa e Oliveira (2006), tais escritos tinham a finalidade de transmitir uma mensagem cristã a comunidades distantes estabelecendo, assim, uma espécie de comunicação e interação. Entretanto, a primeira

experiência institucionalizada de ensino por correspondência ocorreu na Alemanha nas primeiras décadas do século XIX.

Paralelo a essa iniciativa, Cortelazzo (2009, p. 32) cita a experiência norte-americana “[...] de Anna Tiknor, que em 1873 propiciou educação por correspondência a aproximadamente 10.000 mulheres, em Boston, ao criar uma sociedade que propiciasse oportunidades educacionais a mulheres de todos os níveis sociais”. Isto evidencia que a prática de ensino aprendizagem a distância não é tão recente na história dos processos educativos.

Essas três iniciativas são consideradas pioneiras no ensino não presencial e serviram como modelo para a França e Japão, dentre outros países. A motivação foi assentada, segundo Gouvêa e Oliveira (2006, p. 35), na necessidade de adequação ao novo contexto de produção e trabalho “[...] devido às novas configurações socioeconômicas advindas da Revolução Industrial, já que o desenvolvimento técnico e tecnológico colocou alguns imperativos socioeducativos [...]”, exigindo trabalhadores minimamente capacitados. Assim, neste contexto de reconfiguração social e econômica, o ensino por correspondência foi uma das alternativas viáveis ao processo de escolarização da massa trabalhadora, por ser uma maneira rápida, econômica e eficiente de transmissão de conteúdos e técnicas para o trabalho.

De acordo com Serra e Silva (2008, p. 200), “[...] as primeiras realizações dessa modalidade de ensino eram cursos profissionalizantes e preparatórios para os ofícios que não tinham espaço nos sistemas formais de ensino. [...] As distâncias físicas colocavam, entre professores e alunos, uma barreira intransponível”. Assim, percebemos que os primeiros formatos de EaD não possibilitavam o contato presencial, tornando difíceis as relações entre instrutores e cursistas, o que, por conseguinte, promovia uma aprendizagem limitada.

Entretanto, Cortelazzo (2009, p. 32) explica que, em um curto espaço de tempo, esta proposta foi adaptada à Educação Superior e a:

[...] várias universidades americanas, inglesas e instituições de ensino europeias, no final do século XIX, já ofereciam programas de educação por correspondência. Na Austrália, nas duas primeiras décadas do século XX, surgiram algumas iniciativas de EaD utilizando esse meio.

Essas práticas passaram a usar, além das correspondências impressas, as tecnologias oriundas da radiodifusão e reverberaram também em nosso país.

No início do século XX, seguindo o ritmo desse conjunto de iniciativas, o Brasil foi ensaiando algumas experiências pioneiras no ensino por correspondência no Rio de Janeiro e em São Paulo. Nestes estados, comenta Cortelazzo (2009, p. 41), “[...] desde a década de 1900,

algumas instituições estrangeiras ofereciam ensino por correspondência no campo da educação técnica (eletrônica e de engenharia) [...] época em que os materiais impressos eram enviados por ferrovia”. Como vimos, o modelo de ensino a distância adotado inicialmente foi importado e, por isso, atendia aos interesses de formação para o trabalho fabril.

Cabe informarmos, ainda, que além dessas atividades, outras ações de ensino a distância também foram desenvolvidas em nosso país com vistas à instrução de jovens e adultos não escolarizados: a criação, em 1923, da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, coordenada por Roquete Pinto e Venerando Graça, que anos depois foi transformada na Rádio Ministério da Educação com o objetivo de transmitir programas educativos e culturais; e a criação, em 1941, da Universidade do Ar do Serviço Nacional do Comércio (SENAC), que foi organizada a partir do Projeto de Radiodifusão de Programas Educativos, projeto esse elaborado por Roquete Pinto com o objetivo de capacitar professores primários que não tinham certificação profissional para o exercício da docência.

Cortelazzo (2009) destaca ainda a utilização do rádio e da televisão como recursos pedagógicos com os seguintes fins educativos: transmissão das aulas dos projetos Madureza e Minerva, bem como do Movimento de Educação de Bases; a criação, pelo MEC, no período 1960 a 1979, de emissoras educativas e do Programa Nacional de Teleducação, caracterizando a década do tele-ensino.

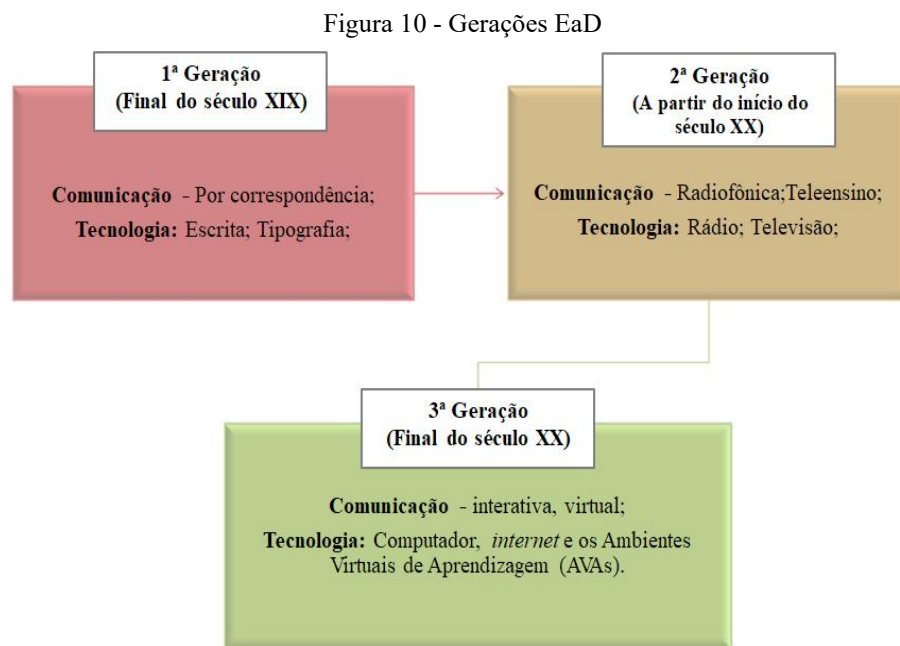
Além disso, Cavalcanti (2016, p. 52) entende que o Projeto Saci (Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares) e “[...] as séries televisivas, também, contribuíram para a efetivação da EaD, na época, tais como João da Silva e Conquista, em formato de novela didática, produzidas pelo Centro Brasileiro de Televisão Educativa”. E, assim, considera que essas experiências foram fundamentais ao impulsionamento do ensino não presencial. Complementamos essa informação dizendo que o Projeto Saci foi um plano piloto que serviu à implantação, em âmbito nacional, do Sistema de Transmissão Via Satélite de programas educativos.

Com isso, a iniciativa privada não demorou para oferecer cursos a distância através de canais abertos e transmissão via satélite. Neste segmento, destacou-se a Fundação Roberto Marinho que, em parceria com outras instituições, elaborou e difundiu, a partir de 1978, os Telecursos de Primeiro e Segundo grau, que tinham como foco a instrução básica e o ensino profissionalizante. Posteriormente, esses cursos foram denominados Telecurso 2000. Esta iniciativa é considerada uma das principais referências em EaD em nosso país.

Porém, até o final da década de 1990, as experiências em ensino a distância eram organizadas, conforme explica Cortelazzo (2009, p. 48), com base na “[...] comunicação

unidirecional e voltada apenas para a transmissão de conteúdos praticados nos cursos presenciais.” Contudo, para Castells (1999), a revolução tecnológica, que iniciou ainda na Segunda Guerra Mundial e ganhou força no final do século XX, fez emergir a Era do Conhecimento e trouxe novas formas de pensar e fazer EaD.

A invenção do computador e a difusão da *internet* são considerados os pontos centrais desta revolução, pois trouxeram novas possibilidades de comunicação, de ensino e aprendizagem no formato à distância, tendo em vista que barreiras foram rompidas e espaços aproximados pela mediação virtual, modificando o panorâma das gerações EaD (**Figura 10**).



Fonte: Serra e Silva (2008, Adaptação da pesquisadora, Teresina, 2019).

Considerando a Figura 10, podemos dizer que a *internet* reconfigurou a EaD através da ampliação e diversificação dos recursos tecnológicos e das formas de comunicação, que permitiram uma maior interação entre as pessoas. A primeira geração configurou-se pela comunicação escrita e enviada por telegramas, cartas e materiais instrucionais impressos. A segunda geração veio no início do século XX, com a invenção do rádio e da televisão, que passaram a representar os meios de comunicação de massas mais influentes e populares. A terceira geração surgiu a partir da segunda metade desse mesmo século como reflexo do processo de difusão das tecnologias interativas e virtuais criadas para oferecer maior celeridade na comunicação e expandir o alcance da difusão das informações com a utilização do computador e da *internet*.

Serra e Silva (2008) afirmam que, no contexto brasileiro, a 3ª Geração EaD se iniciou, efetivamente, somente na década de 1990. Isto porque, de acordo com Cavalcanti (2016, p.

53), mesmo com a implantação da *internet* ainda em 1980,

[...] foi apenas em 1995 que o serviço começou a funcionar de forma efetiva, tornando pública a exploração comercial da rede mundial no país. Esse ato foi instituído através do Ministério das Comunicações a fim de evitar o monopólio da *internet* no Brasil.

Estava aberto, então, o caminho para tecnologias como as videoconferências transmitidas via satélite, as salas de bate-papo e as teleconferências que, com a popularização do acesso à *internet* e ao computador, passaram a coexistir com o ensino online dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs).

Logo, o diálogo tornou-se a base do processo ensino aprendizagem mediado pelas tecnologias educacionais, em tempo e espaços diversos. E para atender esse novo formato de ensino, foram adotadas, como bem explica Cortelazzo (2009, p.38), “[...] a interação, a comunicação multidirecional, a mediação apoiada nos meios de comunicação que podem romper distâncias, a aproximação entre pessoas e a otimização do tempo”. Assim, as formas de ensinar e aprender foram ressignificadas com vistas ao atendimento das demandas impostas aos profissionais das mais diversas áreas.

Nesta perspectiva, surgiu uma nova EaD pautada nos seguintes princípios: aprendizagem em rede, ou aprendizagem colaborativa não-linear; comunicação multidirecional assíncrona e síncrona; ampliação e igualdade de acesso ao conhecimento. Conseqüentemente, no entendimento de Gouvêa e Oliveira (2006), emergiu uma cultura tecnológica diferenciada, que concebe a educação a distância como comunidade virtual de aprendizagem. Assim, a Educação Superior precisou adequar-se a esse contexto e tal necessidade implicou a oferta de cursos nesta modalidade, como veremos a seguir.

3.2.2 Adequações da formação de professores ao formato EaD

Os discursos e as práticas sobre a formação de professores mudam de tempos em tempos acompanhando as políticas de formação e as transformações socioeconômicas e culturais de cada momento histórico. Scheibe (2006) explica que o século XX trouxe avanços significativos nos debates e reformas educativas referentes à formação de professores no contexto brasileiro, sobretudo a partir da década de 1980 com as lutas pela democratização do sistema educacional. Isso porque as transformações e mudanças nas formas de relacionamento entre o conhecimento e as pessoas desencadearam a necessidade de as IES repensarem seus processos formativos e ampliarem o acesso à Educação Superior.

Contudo, tendo em vista as dificuldades de acesso a esse nível de ensino até a primeira metade do século XX, adotou-se no final desse século a EaD como estratégia de adequação às novas demandas formativas de professores. Neste aspecto, ainda na década de 1980, a Universidade de Brasília (UnB) instituiu os primeiros cursos de extensão nesta modalidade, tornando-se pioneira, dentre as IES, na oferta de EaD no Brasil (GOUVEA; OLIVEIRA, 2006). Aos poucos, outras IES brasileiras como, por exemplo, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) em 1995 e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 1996, adequaram-se à educação a distância a partir da reestruturação dos seus currículos e quadros de oferta de cursos, tendo como referência a proposta do Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância (Brasilead).

Cortelazzo (2009, p. 50) acrescenta ainda que, nos anos finais da década de 1990, “[...] muitas universidades criaram centros dedicados à educação pela *internet* e alguns professores, em diferentes faculdades, interessaram-se por começar a desenvolver projetos de educação on-line como apoio às suas disciplinas”. Citamos como exemplo destas iniciativas as universidades federais do Ceará (UFC) e da Bahia (UFBA), que foram as primeiras IES da região Nordeste a ofertarem cursos de graduação e pós-graduação a distância neste período. Contudo, o principal marco referencial para implementação da EaD na Educação Superior foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/96 (LDB), como veremos a seguir.

3.2.2.1 *Fundamentação legal da EaD no Brasil*

Scheibe (2006, p. 57) destaca que a partir da Lei Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – a formação de professores ganhou uma “[...] identidade, integralidade e terminalidade própria”. No mesmo sentido, Gouvêa e Oliveira (2006, p. 8) consideram que “[...] a expansão do ensino superior; e o ordenamento legal que se desenhou na década de 1990, com a culminância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e que teve continuidade no início dos anos 2000 [...]”, foram decisivos para a implementação de políticas públicas voltadas à formação de professores na modalidade a distância, haja vista que, neste cenário, foram ampliadas as discussões sobre a democratização do acesso à Educação Superior e a EaD tornou-se uma possibilidade e a opção mais viável economicamente.

Essa Lei traz em seu Capítulo IV as finalidades e atribuições da Educação Superior e no Capítulo das Disposições Transitórias cita a possibilidade de oferta do ensino a distância,

abrindo precedentes para sua sistematização e regulamentação. Complementando esta informação, Giolo (2008, p. 1212) explica que a LDB:

[...] concedeu estatuto de maioria para a educação a distância; garantiu-lhe o incentivo do poder público, espaço amplo de atuação (todos os níveis e modalidades) e tratamento privilegiado no que se refere à utilização de canais de radiodifusão.

Assim, iniciou-se a progressiva utilização da EaD como modalidade de ensino assegurada por lei. No entanto, somente a partir da primeira década do século XXI ela foi efetivamente regulamentada e instituída nas IES, sendo os primeiros cursos ofertados em caráter de formação complementar continuada aos professores em exercício na educação básica.

A partir dessa orientação, outros documentos passaram a compor o arcabouço legal da EaD. Estas normatizações funcionam como marcos regulatórios da Educação a Distância e isto pode ser comprovado ao analisarmos as bases legais da EaD no Brasil (**Quadro 02**) com as principais leis, decretos e portarias que passaram a reger essa modalidade em nosso país a partir da LDB Nº 9.394/96.

Quadro 2 - Bases legais da EaD no Brasil, pós LDB Nº 9. 394/96

| DOCUMENTO | REGULAMENTAÇÃO |
|---|---|
| Decreto Nº 2.494/98 | Regulamenta o artigo 80º da LDB, trazendo o conceito de EaD e os critérios de credenciamento, oferta e avaliação dos cursos nesta modalidade para jovens e adultos, educação tecnológica e técnica; |
| Decreto Nº 2.561/98 | Revoga o Decreto Nº 2.494/98 e apresenta novas regulamentações para a EaD; |
| Portaria ministerial Nº 30/1998 | Normatiza o credenciamento e a oferta de cursos de graduação, educação profissional e tecnológica em EaD; |
| Lei Nº 10.172/ 2001 | Amplia as possibilidades de interação entre o ensino presencial e o não-presencial; estabelece as TICs como recurso pedagógico importante; suscita o aumento de propostas de cursos EaD; |
| Portaria Nº 4.059/04 | Regulamenta a EaD como modalidade de ensino, possibilitando o desenvolvimento de disciplinas e atividades didáticas em caráter semipresencial nos cursos presenciais; adota o conceito de autoaprendizagem mediada por tecnologias e pelo acompanhamento de tutores; |
| Decreto Nº 5.622/05 | Revoga o decreto Nº 2.561/98, traz um novo conceito de EaD, regulamenta a EaD na Educação Superior (oferta de cursos sequenciais, de graduação, especialização, mestrado e doutorado). Equipara as normas de funcionamento da EaD com as do ensino presencial, primando pela qualidade da formação acadêmica; |
| Decreto Nº 5.773/06 | Regulamenta a adequação das IES Federais no que se refere ao credenciamento, oferta e avaliação de cursos na modalidade a distância. |
| Decreto Nº 5.800/06 | Instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) objetivando, principalmente, a formação de professores para a educação básica; |
| Portarias Normativas 01 e 02 do MEC/2007 | Tratam do credenciamento e avaliação das IES, públicas e privadas, ofertantes de cursos em EaD; |

| | |
|---|---|
| Referencial de Qualidade para a EaD/2007 | Apresenta um conjunto de definições e conceitos a serem adotados na EaD com vistas à qualidade do ensino e aprendizagem, considerando as especificidades de cada IES; |
| Lei Nº 13.005/14 | Institui o atual Plano Nacional de Educação (2014-2024) com metas para a EaD na Educação Superior; |
| Lei Nº 9.057/17 | Atualiza a regulamentação da EaD, reformula o conceito e amplia a autonomia das IES, possibilitando a criação de novos cursos e polos de apoio presencial. |

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2019).

No Quadro 02, podemos perceber que a EaD vem passando por processos de organização e sistematização fundamentais à sua expansão na Educação Superior. Essa fundamentação legal possibilitou a oferta de cursos e a criação de polos de apoio presencial, bem como orientou a organização curricular das IES no que se refere à implantação de estratégias que garantissem o ingresso e a permanência dos alunos. São documentos que institucionalizaram e regularizaram as orientações iniciais da LDB Nº 9.393/96 (BRASIL, 1996) e ampliaram as formas de oferta da EaD, assegurando-lhe condições estruturais e pedagógicas de funcionamento, como bem explica Giolo (2008, p.1216), pois estabeleceram “[...] as exigências para os processos de credenciamento de instituições e pólos, de autorização, reconhecimento e renovação de cursos, [...] de formação de consórcios, parcerias, convênios e acordos, entre outros”. Essa regulamentação veio para atender à demanda da formação de professores nas IES sinalizando, assim, o processo de adequação das instituições, dos profissionais e estudantes.

Serra e Silva (2008) complementam dizendo que, a partir das determinações legais anteriormente citadas e como forma de garantir o cumprimento da oferta de cursos superiores na modalidade a distância o Governo Federal lançou, no ano de 2005, um edital propondo a criação de um sistema de Educação Superior a distância público, gratuito e para todo o território nacional, com vistas ao atendimento de demandas formativas de muitos estados e municípios brasileiros.

Essa experiência deu origem a uma política pública específica para a EaD em nível superior: o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que foi instituído em 2006 através do decreto nº 5.800/06 (BRASIL, 2006). Tal política teve um papel importante no processo de expansão dos cursos de graduação das instituições públicas e privadas. Este primeiro momento foi fundamental à sistematização dessa nova política de formação, possibilitando a integração e articulação entre diferentes instituições.

A Universidade Federal do Piauí “[...] atua na modalidade a distância desde 2002, quando teve seu laboratório de Ensino à Distância inaugurado, mas, alguns problemas de ordem estrutural impediram que a UFPI levasse a efeito os diversos cursos que havia

programado” (UFPI, 2011, p. 6). Dessa forma, o ingresso efetivo desta IES na educação a distância ocorreu somente no final do ano de 2005, quando foi elaborado o projeto piloto de EaD levando-a a integrar, no primeiro semestre de 2006, um consórcio com diferentes IES visando adequar-se à nova realidade proposta pela Universidade Aberta do Brasil. Este fato possibilitou que a UFPI ofertasse “[...] em convênio com a Universidade Estadual do Piauí – UESPI e o Banco do Brasil, 500 vagas para o curso de graduação em Administração [...]” (UFPI, 2011, p. 7), para as cidades de São Raimundo Nonato, Parnaíba, Floriano, Piripiri, Picos e Bom Jesus. Convém ressaltarmos que esse curso foi destinado aos funcionários do Banco do Brasil e que a parceria promoveu, também, um curso de especialização em Informática na Educação.

O projeto de criação e institucionalização do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí – CEAD-UFPI foi elaborado e aprovado ainda no ano de 2006 e reconhecido pelo MEC em 2013. O referido centro de educação tem como um de seus objetivos formar professores qualificados para a Educação Básica. Com a criação do CEAD a UFPI passou a ofertar, inicialmente, os seguintes cursos: Pedagogia, Matemática, Química, Biologia, Filosofia e Bacharelado em Administração.

O curso de Pedagogia na modalidade a distância foi implantado na UFPI em 2007 nos seguintes municípios: Alegrete do Piauí, com 100 vagas; Elesbão Veloso e Floriano, cada um com 50 vagas, totalizando 200 vagas de ampla concorrência. Assim, esses três polos foram os pioneiros. Os polos de Esperantina, São José do Peixe e Cajazeiras formaram suas primeiras turmas de Licenciatura em Pedagogia no primeiro semestre de 2017 sendo, portanto, os mais recentes.

Portanto, considerando o exposto até aqui e a necessidade de entendermos quais aprendizagens foram construídas pelos participantes durante a formação inicial ofertada pela UFPI, na modalidade a distância, apresentaremos a seguir a primeira categoria geral de análises da pesquisa e discutiremos os resultados referentes às vantagens e às desvantagens desse curso e, ainda, sobre a relação teoria e prática na perspectiva das vivências dos três participantes. Com isso, evidenciaremos o processo de aquisição do repertório de conhecimentos profissionais nesta etapa formativa.

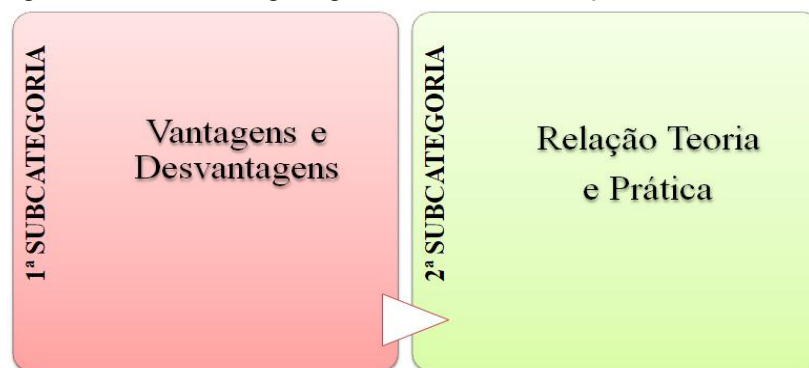
3.3 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI, NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: O QUE DIZEM OS EGRESSOS SOBRE AS APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS

O curso de Pedagogia do CEAD-UFPI tinha, até o primeiro semestre de 2017, 1.094

alunos matriculados. Esse quantitativo representava 8,4% do total de matrículas da graduação e 11% das matrículas em licenciatura do CEAD-UFPI. Por esta razão, ocupava lugar entre os três principais cursos, tanto em número de matrículas e ingressos como de concluintes, evidenciando sua relevância. Isto posto, cabe destacarmos que, segundo seu Projeto Político Pedagógico (UFPI, 2011, p. 4), esse curso “[...] propõe formação pedagógica dos professores das redes municipais/estaduais e interessados, tendo a docência como base obrigatória na formação e identidade do profissional”. Assim, percebemos que existe a intenção de oferecer uma formação de qualidade pautada na docência enquanto profissão e, ainda, na oferta de formações em serviço a partir da parceria com instituições públicas. Contudo, fomos inquietados pelo desejo de sabermos se, de fato, essa formação está contemplando o objetivo proposto.

As informações a seguir são resultado das análises do primeiro eixo das entrevistas realizadas com os participantes desta pesquisa. A partir dessas análises, construímos a primeira categoria e suas subcategorias (**Figura 11**).

Figura 11 - Primeira categoria geral de análises: Formação Inicial a Distância



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

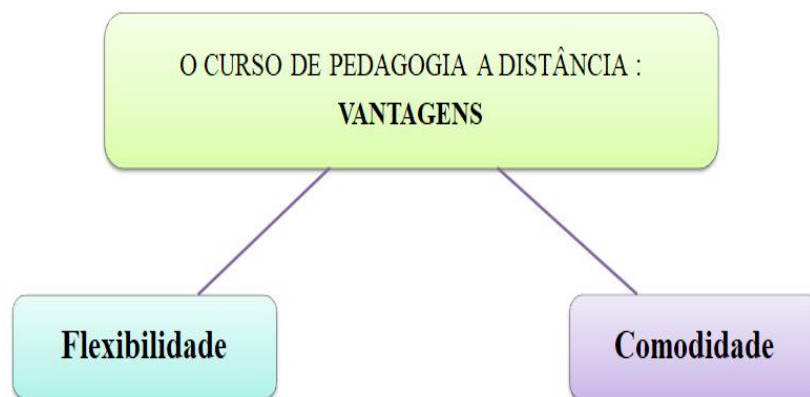
As discussões centrais desta categoria empírica pautam-se na análise das aprendizagens construídas durante a formação inicial. As duas subcategorias foram criadas com base nos temas mais enfatizados pelos participantes: vantagens e desvantagens de se fazer um curso à distância, suas percepções a respeito de se estudar na EAD e, conseqüentemente, as possibilidades e limitações de aprendizagem; e a relação teoria e prática, que desvela a organização curricular-metodológica do curso de Pedagogia do CEAD-UFPI. Os tópicos a seguir trarão as análises de cada subcategoria e suas inferências, pautadas nos diálogos teórico e reflexivo sobre o conteúdo manifesto e o conteúdo latente das falas dos participantes.

3.3.1 Vantagens e Desvantagens

No entendimento de Kenski (2007, p. 22), a sociedade tecnológica orienta-se pelas tecnologias digitais e altera “[...] as qualificações profissionais e a maneira como as pessoas vivem cotidianamente, trabalham, informam-se e se comunicam com as outras pessoas e com todo o mundo”. Isto nos leva a entender que, em virtude dessa mudança, a EaD tornou-se uma opção viável para a formação de professores em nível superior, por oferecer um contexto diferenciado de mediação e interação.

Como vimos anteriormente, a escolha por cursos na modalidade a distância vem crescendo significativamente nos últimos anos e muitas são as razões deste crescimento; como exemplo, citamos a forma de organização do horário de estudos, que possibilita aos cursistas uma flexibilização maior do que nos cursos presenciais. Isto porque o público da EaD é composto, em sua maioria, por pessoas que trabalham ou executam outras tarefas em horários convencionalmente destinados à graduação na modalidade presencial. E, por isso, escolhem a formação na modalidade a distância por suas vantagens em relação aos momentos de estudo não presenciais, que podem ser realizados em qualquer espaço. Alguns achados desta pesquisa também revelaram essa questão e apontaram as principais vantagens da formação na modalidade a distância (**Figura 12**).

Figura 12 - Subcategoria de análises: Vantagens da formação inicial a distância



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

As principais vantagens citadas pelos participantes foram a flexibilidade e a comodidade para organizar os horários de estudo:

Eu acredito que é uma modalidade de ensino muito importante, muito boa por sinal, né? Porque ela possibilita eu programar os meus estudos a distância. Tem muitas vantagens porque tem a questão da comodidade. [...] É a disponibilidade, você pode estudar onze horas da noite, doze horas da noite. Pra quem trabalha, tem família e estuda é muito bom! Eu escolhi essa modalidade por isso, porque eu tinha como programar, não tinha como

seguir aquele ritual todos os dias e não podia estar todo dia na universidade (MÔNICA).

Eu gostei muito do curso que eu fiz de Pedagogia na modalidade a distância, porque ele me deu tempo pra eu estudar mais. Eu achei bastante interessante e eu até faria outro curso na modalidade a distância, porque você fica à vontade para ler os textos e fazer os trabalhos de onde você estiver (JOÃO).

Como podemos perceber, para esses participantes a vantagem foi justamente o fato de cursarem uma graduação não presencial, pois ambos demonstraram que não podiam frequentar regularmente a universidade, devido outras atividades que realizavam. Assim, optaram pela modalidade a distância por ser possível estudar nos momentos que lhes fossem mais propícios. Essa questão confirmou o posicionamento de Serra e Silva (2008) sobre a EaD ser uma modalidade que atende às necessidades das pessoas que não têm disponibilidade para cursar uma graduação presencial.

Na mesma direção, Pomnitz (2015, p. 33-34), lembra que “[...] os cursos presenciais têm rotina fixa de horários e espaços pré-definidos para os encontros entre acadêmicos e professor, não havendo a flexibilidade de estudo que os cursos a distância oferecem”. Por isso, a flexibilidade é um fator preponderante para o aumento do número de matrículas na EaD, conforme discutimos anteriormente.

Souza, Franco e Costa (2016, p. 105) também constataram em pesquisa realizada com alunos de graduação na modalidade a distância que “[...] o cenário no qual os cursos da EaD são escolhidos pelos alunos e suas expectativas se inserem na busca pela graduação como facilitadora da continuação dos estudos, incompatível com a estrutura da modalidade presencial [...]”. De acordo com os participantes desta pesquisa, essa facilidade pode ser entendida pela comodidade de poderem estudar os conteúdos das disciplinas e responderem às atividades na plataforma em qualquer local e a qualquer horário.

Assim, Mônica e João afirmaram que a flexibilidade possibilitou-lhes fazer uma programação individual de estudos ajustável às particularidades de cada um. Por isso, acreditamos que esses resultados convergem, também, com o posicionamento de Mil e Silva (2012, p. 198), no que se refere à comodidade de se fazer um curso EaD, uma vez que este “[...] possibilita espaços e tempos de ensino-aprendizagem mais flexíveis para atender às condições de formadores e estudantes em diferente lugares e momentos”. Essa questão é entendida por Cruz (2016) como o estabelecimento de autonomia acadêmica aos alunos para que se organizem e desenvolvam uma agenda de estudos conforme suas rotinas e necessidades.

No entendimento de Vaz (2016, p. 83), um dos objetivos desta modalidade é, justamente, “[...] reduzir a distância pedagógica, assegurando formas de comunicação e interação entre os atores envolvidos no processo de construção de conhecimento em EaD”. Por isso, deve ser flexível quanto aos horários de estudo e encontros presenciais, atentando para as especificidades do seu público. Por esta razão, Mônica e João demonstraram satisfação e ratificam que a EaD se faz necessária em um contexto de mudanças contínuas, onde a formação de professores ganhou outros contornos.

Contudo, Cruz (2016, p. 54) retorna a essa discussão para lembrar que a “[...] flexibilidade não pode ser confundida com facilidade, pois as possibilidades devem ser aproveitadas para contribuir com aqueles que não têm disponibilidade de estudo nos horários regulares de oferta dos cursos superiores”. Assim, a autora faz um alerta importante sobre a relação entre flexibilidade, comodidade e qualidade dos cursos EaD, destacando que este tripé deve ser pensado em benefício da formação dos acadêmicos.

Em sintonia com essa questão, Cortelazzo (2009, p. 13) entende que os egressos de uma IES “[...] devem ter a mesma qualificação, a mesma competência, as mesmas exigências e os mesmos direitos, quer tenham realizado os seus cursos no sistema regular de ensino, quer os tenham feito em programas a distância”. Logo, mesmo que a flexibilidade de tempo seja uma das razões de escolha para se fazer um curso a distância é preciso que seja garantida uma formação equivalente aos cursos presenciais, conforme determina o Decreto Nº 5.622/05 (BRASIL, 2005).

Portanto, de uma maneira geral, a qualidade da formação inicial ainda é um dos gargalos na Educação Superior e, de maneira particular, isso reflete na modalidade a distância. Partindo desse pressuposto e considerando a experiência dos três egressos entrevistados, identificamos que o curso de Pedagogia do CEAD-UFPI ainda apresenta lacunas no que se refere a essa qualidade, como veremos adiante. Isso porque, se por um lado ocorreram avanços, por outro ainda há muito que melhorar em relação às questões estruturais dos polos e à formação dos profissionais que atuam no CEAD-UFPI, conforme constatado por Cavalcanti (2016) em sua pesquisa de mestrado. A referida autora concebe a EaD como estratégia de superação das limitações de flexibilidade espaço-temporais e enfatiza a necessidade de, cada vez mais, se ofertar uma Educação Superior a distância com qualidade, equiparando-se ao rigor teórico-metodológico do ensino presencial.

No entendimento dos participantes desta pesquisa, outros fatores interferem na qualidade da formação inicial na modalidade a distância, sendo os principais: as desvantagens de se fazer um curso não presencial, sobretudo no que se refere à pouca aproximação com os

professores das disciplinas e, também, pelas limitações de conhecimento dos tutores à distância. O descontentamento foi se manifestando ao longo das questões que lançávamos sobre a relação tutores-cursistas, a sistemática de avaliação do curso e a organização curricular com disciplinas específicas e metodológicas (**Figura 13**).

Figura 13 - Subcategoria de análises: Desvantagens da formação inicial a distância



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

A primeira desvantagem citada pelos participantes foi a sistemática de avaliação realizada nos fóruns. Os relatos apontam que o acompanhamento dos tutores, no que se refere às atividades respondidas nos AVAs, privilegiou o caráter quantitativo em detrimento do qualitativo:

[...] a parte de fórum foi a que eu achei menos interessante porque, na época, eu pensava que as pessoas colocavam lá na plataforma qualquer coisa e estava valendo como avaliação, eu entendia assim, né. Pelos comentários dos colegas que eu via eu pensava: - Não, a pessoa não tá falando muita coisa e mesmo assim tá sendo avaliado igual a mim, que tô aqui me dedicando pra entender o que o professor tá pedindo? Se eu tivesse lá dizendo qualquer coisa, então eu participei. E aquela avaliação ali tava valendo. O que contava era minha entrada lá, o meu tópico que eu enviei e não necessariamente o que eu estava dizendo [...] eu podia dizer qualquer coisa e aí estava valendo (MÔNICA).

Observa-se que o momento das avaliações no AVA era acompanhado pelo tutor à distância, mas não havia uma preocupação com a qualidade das atividades respondidas pelos cursistas. O que importava era que fossem cumpridos os prazos de participação nos fóruns. Ao confidenciar seu descontentamento com a maneira como a avaliação era feita, a participante nos fez refletir acerca da importância de se valorizar o esforço e o

comprometimento de um estudante, sobretudo em uma modalidade onde é imprescindível o compromisso de cada cursista.

Esta revelação contraria os postulados do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia (UFPI, 2011), pois esse documento explicita que os fóruns são espaços virtuais de discussão de temáticas referentes aos conteúdos das disciplinas e têm como mediadores os tutores a distância, que devem avaliar não apenas a quantidade de acessos feitos por cada aluno à plataforma, mas, também, a qualidade das respostas dadas em cada participação, haja vista ser uma ferramenta avaliativa que serve para a ampliação dos conhecimentos dos cursistas.

De fato, no entendimento de Luckesi (2002, p. 174), o significado da avaliação centra-se na aprendizagem do educando e deve propiciar “[...] a apropriação dos conteúdos significativos (conhecimentos, habilidades, hábitos, convicções). [...] apresenta-se como um meio constante de fornecer suporte ao educando no seu processo de assimilação dos conteúdos”. Neste sentido, a avaliação é um processo de acompanhamento e mediação das aprendizagens de cada sujeito e isso, conforme expressou Mônica, não aconteceu de maneira satisfatória, pois os tutores supervalorizaram apenas o quantitativo, desconsiderando o desempenho dos acadêmicos.

Confirmando o posicionamento do autor supracitado, os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância (BRASIL, 2007, p. 16) orientam que na EaD, assim como no ensino presencial, a avaliação da aprendizagem deve articular “[...] mecanismos que promovam o permanente acompanhamento dos estudantes, no intuito de identificar eventuais dificuldades na aprendizagem e saná-las ainda durante o processo de ensino-aprendizagem”. E ressaltam, também, que a qualidade das aprendizagens dos acadêmicos dependerá da maneira como os instrumentos avaliativos são aplicados pelo professor e pelos tutores.

Nesta perspectiva, Cavalcanti (2016, p. 84) afirma que os tutores “[...] são responsáveis por dirimir as dúvidas apresentadas pelos alunos, mediadores entre o professor e alunos, acompanham os alunos tanto no modo presencial, quanto no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que é a plataforma SIGAA”. Com isso, a autora explica que os tutores devem atuar virtualmente e nos encontros presenciais, garantindo a superação das dificuldades relacionadas aos conteúdos de cada disciplina.

Reiterando essa questão, Laguardia, Portela e Vasconcellos (2007, p. 524) esclarecem que a maneira como os tutores avaliam as atividades postadas no AVA “[...] deve ir além da simples verificação (sim/não) ou do modo como ele lidou com os principais tópicos em uma dada unidade do curso *online* para incluir a observação geral do desempenho do grupo na

aprendizagem [...] para alcançar uma interação construtiva”. Neste sentido, Mônica tem razão ao afirmar que os fóruns não foram avaliados devidamente pelos tutores, ou não são avaliados considerando a perspectiva da avaliação orientadora de aprendizagens, ou seja, como *feedback*.

Ainda sobre as desvantagens do processo de avaliação no AVA conduzido pelos tutores destacamos que, de acordo com outro participante, esse acompanhamento não aconteceu da mesma forma na sua turma, pois havia dois tutores e um deles era mais atencioso e responsável:

[...] Eu percebia que os tutores a distância, eles não acompanhavam da mesma forma, certo? No caso, eu tive a sorte de pegar uma professora a distância mais atuante, que se preocupava mais com a turma, talvez tinha mais tempo. Ela era bastante prestativa, atenciosa conosco, ela cumpria prazos pra corrigir as atividades e as provas. Quanto à outra tutora, eu ouvia muita reclamação que ela demorava pra cumprir os prazos, né, não respondia às dúvidas dos alunos nos fóruns, certo? (JOÃO)

Esse relato evidencia que alguns alunos do curso de Pedagogia do CEAD-UFPI, ofertado no polo de Monsenhor Gil entre os anos de 2012 e 2016, tiveram um suporte maior quanto à supervisão das atividades postadas na plataforma virtual e isso ocorreu em virtude da preocupação e atenção maiores de uma das tutoras. Porém, revelou que os cursistas acompanhados pela segunda tutora não tiveram o mesmo acompanhamento devido às dificuldades de comunicação e interação, bem como pela displicência da referida profissional, que deixou de cumprir seu papel de orientadora e mediadora, dificultando a aprendizagem e deixando insatisfeitos os alunos.

Sobre o acompanhamento pedagógico durante as disciplinas e no momento da correção das atividades postadas nos fóruns de discussão, convém reafirmarmos que “[...] a retroalimentação do tutor às dúvidas do aprendiz [...] contribuem significativamente para a efetividade instrucional e a satisfação do usuário, com impactos na motivação e aprendizagem” (LAGUARDIA; PORTELA; VASCONSELOS, 2007, p. 521). Dessa forma, compete aos tutores à distância o acompanhamento e avaliação cuidadosos e criteriosos.

Entretanto, João esclareceu, em outro momento da sua fala, que sentiu falta de orientações mais específicas sobre os assuntos das disciplinas no momento das atividades, e que o acompanhamento da tutora foi mais voltado à correção das questões respondidas do que a sanar dúvidas:

[...] com ela era mais a parte de avaliação, mas também era pra dar esse suporte de dúvidas nos conteúdos, mas a turma não foi correspondida com as

professoras a distância nessa questão de tirar dúvida. Aí eu me relacionava mais com ela nessa questão dela corrigir as atividades, certo? (JOÃO).

Esta revelação mostra que não houve apoio pedagógico, do ponto de vista da construção do conhecimento, por parte da tutoria do curso, pois não foram repassadas orientações no sentido de dirimir incompreensões em relação aos conteúdos das atividades a serem respondidas. Por essa razão, a relação entre João e a tutora que o acompanhava limitou-se às questões de correção das respostas, caracterizando uma forma de avaliar focada apenas nos acertos e erros, segundo Luckesi (2002). Porto (2006) considera ser fundamental que o sistema de tutoria seja concebido como parte integrante do trabalho de mediação entre os alunos e o conhecimento, pois são os tutores que fazem o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes.

Essa discrepância demonstra que as duas tutoras, mencionadas nas falas de João, não compreenderam a totalidade de suas atribuições no que se refere à avaliação da aprendizagem, pois se uma tutora deixava os acadêmicos à deriva e sem orientação, a outra acompanhava o processo, mas dando ênfase à resolução das atividades, sem atentar para as dificuldades dos acadêmicos em relação ao conteúdo. Isso implica em dizer que ambas não cumpriram efetivamente o papel de tutoria no AVA.

Souza, Franco e Costa (2016, p. 105) confirmam essa asserção quando destacam a importância da “[...] mediação pedagógica realizada pelos tutores a distância ou professores por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) [...] para que os estudantes não fiquem reféns de uma lacuna temporal não preenchida com os esclarecimentos de suas dúvidas”. Portanto, na aceção desses autores, os tutores têm grande responsabilidade sob a aprendizagem dos acadêmicos e devem acompanhá-los nos momentos das avaliações, atentando para dificuldades e dúvidas dos discentes.

A esse respeito, Nunes (2013, p. 3) considera que o tutor, na condição de avaliador, “[...] deve promover a realização de atividades e apoiar sua resolução, e não apenas mostrar a resposta correta; deve oferecer novas fontes de informação; deve entender o assunto ensinado e a organização do conteúdo; deve guiar, orientar e apoiar”. Assim, consideramos que o momento de avaliar o cumprimento das atividades de cada disciplina é, também, momento de acompanhar a evolução e desempenho dos alunos e isso deve acontecer, principalmente, no ambiente virtual que serve como espaço de ensino e aprendizagem por meio da interface tutor-cursista. Porém, entendemos que isso não aconteceu durante a formação inicial dos participantes desta investigação.

Em consonância com a questão supracitada, os participantes apontaram a segunda desvantagem de terem realizado a formação inicial na modalidade EaD: a insegurança dos tutores em relação aos conteúdos específicos de cada disciplina. Tal situação foi considerada como prejudicial ao percurso formativo, pois os tutores não tinham conhecimento teórico relevante e isso dificultava a compreensão das matérias, conforme afirma o trecho abaixo:

Um ponto negativo, pra mim, foi os tutores que não tinham segurança, um aprofundamento no conteúdo, porque não eram especialistas das matérias e, de certa forma, eu acho que não aprendi direito. Ficou assim, meio vago, sabe? (PEDRO).

Esse relato demonstra que o conhecimento de conteúdo que os tutores possuíam era insuficiente à função que desempenhavam. Quando Pedro considera que a insegurança na condução das disciplinas prejudicou sua aprendizagem, entendemos que se faz necessária uma seleção mais rigorosa desses profissionais que desempenham o papel de formadores de professores. A esse respeito, o PPP do Curso de Pedagogia do CEAD-UFPI (2011, p. 23) afirma que os tutores são o “[...] elo entre os estudantes e a instituição. Cumprem o papel de facilitadores da aprendizagem, esclarecendo dúvidas, reforçando a aprendizagem, coletando informações sobre os estudantes para a equipe e, principalmente, na motivação”. Assim, devem facilitar o processo de aquisição de conhecimento dos cursistas por meio da orientação dos conteúdos das disciplinas.

Contudo, segundo Pedro, os tutores à distância não repassaram⁸ corretamente os assuntos por não terem formações específicas nas áreas de conhecimento das disciplinas e esse achado reforçou a constatação de Vianney (2006) sobre a necessidade de uma formação continuada com qualidade para os tutores que atuam na EaD de IES públicas. Logo, acreditamos que, em razão dessa insegurança, a aprendizagem inicial dos conteúdos específicos da docência foi limitada.

Com isso, ficou evidenciada a terceira desvantagem inicial: a aprendizagem superficial dos conteúdos. Essa desvantagem também foi relacionada ao pouco contato com o professor de cada disciplina:

Eu senti muita falta de ter por perto o mestre, de ter por perto aquele professor que é especialista, que é da área e que ia falar com mais propriedade, né? Como em matemática: a professora presencial, ela não era especialista da área e nem as tutoras a distância, o professor da matéria ficava distante da turma. Então, se o professor da disciplina tivesse mais presente, eu acho que eu teria adquirido mais conhecimentos. [...] (JOÃO).

⁸ Observe-se que Pedro usa o termo repassar, conotando uma concepção de ensino mecanicista (GAUTHIER; TARDIF, 2010).

O que falta mesmo é, no curso a distância, ter os professores mestres mais perto dos alunos, né. No sábado que for dar aula da disciplina ter o tutor presencial, no caso ele vai fazer a gestão da sala e ter o professor da disciplina pra ali repassar o conhecimento para os alunos (PEDRO).

Dessa forma, acreditamos que a presença do professor especialista em alguns momentos do curso, conforme sugerido nas falas acima, poderia ter reforçado a compreensão dos assuntos, pois, segundo o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia do CEAD-UFPI (UFPI, 2011), esse professor é corresponsável pela mediação da aprendizagem dos acadêmicos. Ao reforçarem tal *déficit*, os participantes declararam que poderiam ter aprendido mais se tivessem um contato maior com os professores de cada disciplina. Tal possibilidade é tratada nos Referenciais de Qualidade da EaD (Brasil 2007, p. 20), pois orientam que “[...] os professores devem ser capazes de: [...] realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes”. Dessa forma, reconhecemos que Pedro e João tiveram razões para apontar essa lacuna.

Porém, cabe lembrarmos que, no formato EaD, o acompanhamento presencial e a exposição do conteúdo não competem diretamente ao professor responsável pela disciplina. Este, de acordo com Nunes (2013, p. 2),

[...] produz o material instrucional e as atividades da disciplina e gerencia sua execução; e o tutor atua diretamente com os alunos, ainda que a distância, sanando suas dúvidas, avaliando-os, tentando identificar suas dificuldades e mediando o processo de aprendizagem.

Contudo, supomos que isso não o impede de auxiliar, quando necessário, os acadêmicos e os próprios tutores.

Ao mencionarem que essa ausência deixou lacunas, os participantes evidenciaram que suas expectativas em relação à aprendizagem dos conteúdos não foram contempladas de maneira plena, ratificando resultados de outras investigações como a de Souza, Franco e Costa (2016, p. 105), por terem constatado que “[...] nos discursos dos estudantes, há o pedido de situações face a face entre professores e alunos para que a suposta facilidade do aprender ouvindo o docente seja incorporada aos cursos, na busca da superação das dificuldades [...]”. Para esses autores existe uma recorrente cobrança dos cursistas na modalidade a distância no que se refere ao contato direto com os professores de cada disciplina.

Assim, entendemos que os participantes se sentiram prejudicados e reconheceram que não aprenderam com propriedade os conteúdos ao longo do curso. E, em virtude desses problemas, a saída foi a autoformação e a interformação apontadas por Garcia (1999), ou seja,

os estudos individuais e a busca de ajuda em colegas de turma na intenção de dirimir as dúvidas daqueles assuntos mais complexos. Assim, a aprendizagem, em vez de ser constituída dialogicamente, passa a ser monológica, ou seja, o estudante passa a conversar consigo mesmo acerca dos conteúdos e, quando muito, recorrendo aos colegas, caracterizando a terceira desvantagem apontada nos relatos dos participantes – o solilóquio discente – como podemos analisar a seguir:

Aí, eu sempre pesquisei, ia atrás sozinho, perguntava aos colegas, ia pesquisar na internet, né? Buscava solucionar minhas dúvidas sozinho (JOÃO).

Durante o curso, quando eu sentia alguma dificuldade do conteúdo, eu perguntava aos colegas, eu procurava um aprofundamento em outros livros, porque eu sentia que a tutora, ela não tinha domínio, sabe? Ela até tentava explicar, mas não sabia muito. Aí o jeito era eu me virar sozinha mesmo ou com os colegas (MÔNICA).

Observe-se que as aprendizagens sobre o conhecimento do conteúdo específico ocorreram muito mais em virtude da busca solitária dos participantes, que em alguns momentos procuravam apoio nos demais cursistas. Contudo, essa busca solitária demonstrou que, mesmo com as desvantagens apontadas, havia o interesse em compreender os assuntos, favorecendo o desenvolvimento da autonomia para os estudos através da autoaprendizagem, como preconiza Belloni (1999).

Porém, mesmo que os acadêmicos tenham a iniciativa de buscarem *per si* preencherem as lacunas quanto à aquisição dos conhecimentos em cada disciplina, o processo formativo deve ser pautado na interaprendizagem entre professores e tutores, tutores e discentes e, ainda, entre os próprios acadêmicos por meio do compartilhamento de saberes, dúvidas e experiências. Assim, a maneira como a autoaprendizagem dos participantes foi desenvolvida demonstrou que, para além da autonomia, esses egressos vivenciaram um solilóquio discente, ou seja, grande parte daquilo que aprenderam foi resultado do percurso que fizeram sem o auxílio dos tutores a distância e dos professores responsáveis pelas disciplinas. Com isso, adquiriram apenas noções ou o norte dos conteúdos:

O curso em si, a grade curricular, ele lhe dá um norte e eu acho que nós deveríamos ter, não um domínio por completo de todas as áreas, mas deveríamos ter pelo menos uma base (PEDRO).

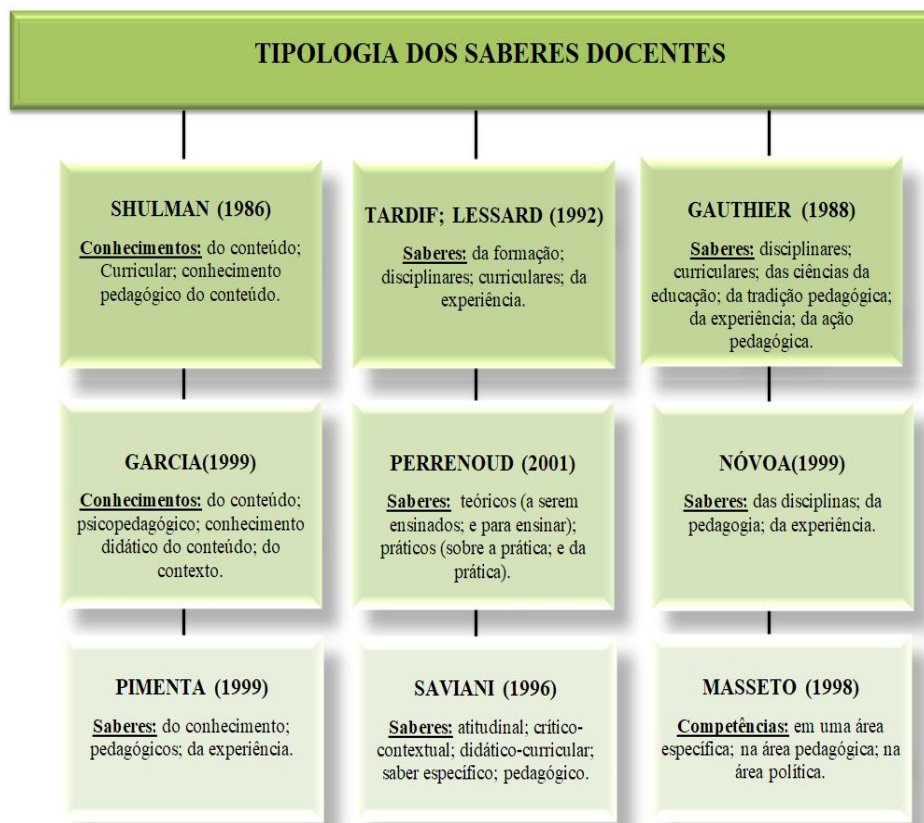
Pela fala acima percebemos, mais uma vez, que a aprendizagem foi limitada e isto fica evidente quando Pedro diz que durante o curso recebeu somente um norteamento e gostaria de ter adquirido uma base mais sólida dos saberes inerentes à profissão, ou seja, reconhece que a

aquisição da Base de Conhecimentos da Docência (SHULMAN, 2014) foi superficial e não contemplou as particularidades de cada disciplina. Isso significa que a produção e aprendizagem do corpo de conhecimentos técnico e científico, característicos dos saberes da docência, passa, indispensavelmente, pela formação inicial (NÓVOA, 1999).

Essa etapa de aprendizagem da docência deve servir como base para a constituição de saberes que fundamentarão os fazeres docentes. E, quando bem desenvolvida, produz profissionais com capacidade de realizar a ação pedagógica de maneira coerente, responsável, comprometida e pautada em princípios e concepções teóricos, metodológicos, éticos e políticos bem definidos. Assim, os saberes da docência são elementos estruturantes da profissão e norteiam o agir do professor orientado à promoção de aprendizagens duradouras aos seus alunos.

Para adentrarmos na discussão sobre essa base de conhecimentos, lembramos que a tipologia dos saberes docentes foi constituída a partir de várias investigações e é utilizada na literatura como referência para a produção de conhecimentos na formação de professores. Esta tipologia está estruturada a partir da ideia central de que existe uma base de conhecimentos/saberes/competências que são necessários à docência (**Figura 14**).

Figura 14 - Saberes da docência



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2019).

Dentre os preconizadores dessa discussão, destacamos Lee Shulman (2014) que, motivado pela precariedade da formação de professores no contexto norteamericano nas décadas de 1970 e 1980, desenvolveu pesquisas com professores de escolas secundárias para entender como se dá a constituição e utilização do repertório de conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente. As pesquisas direcionadas nesta área foram coordenadas pelo programa *Knowledge base for teaching*, que traduzido para o português significa a Base de Conhecimentos da Docência, daí a utilização do termo para representar a sabedoria dos professores resultante da mescla de vários conhecimentos.

Esse estudo buscou o significado que os professores dão aos seus próprios conhecimentos. Por esta razão, Garcia (1992, p. 56) descreve-o como um estudo semântico que investiga a relação existente entre professores e conhecimento no intuito de compreender “[...] o que sabem os professores sobre o conteúdo que ensinam, onde e quando adquiriram esses conteúdos, como e por que se transformam esses conteúdos durante a formação de professores e como devem ser utilizados no ensino concreto na sala de aula”. Assim, o autor explica que essa base deve ser entendida como os níveis e componentes do conhecimento profissional, que devem ser considerados desde a formação inicial de professores em razão da sua importância à aprendizagem da docência.

Em outra obra, Garcia (1999, p. 84) diz que o conhecimento profissional compreende “[...] não só a área do **saber** pedagógico (conhecimentos teóricos e conceptuais), mas também as áreas do **saber-fazer** (esquemas práticos de ensino), assim como de **saber porquê** (justificação da prática)”. É, por isso, um conhecimento amplo que abarca as questões do ensino e da aprendizagem. Na mesma direção, Tardif (2014) diz que a atividade de ensino requer do professor os seguintes saberes: de formação, pedagógicos, curriculares e da experiência, que são distintos e plurais, mas são constantemente confrontados e ressignificados na prática da docência, formando uma mescla de conhecimentos.

Dentre esses saberes⁹, destacamos aqui os saberes profissionais que, segundo o mesmo autor, são “[...] o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores [...]” (TARDIF, 2014, p. 36). Dividem-se em saberes das ciências da educação e saberes pedagógicos. Os primeiros referem-se aos conhecimentos específicos da educação e de áreas afins e servem como alicerce para a formação teórica do professor; os segundos são os fundamentos da prática pedagógica e da atividade educativa, ou a base ideológica da

⁹ Enfatizaremos neste capítulo apenas os saberes de formação. Contudo, reconhecemos a importância dos saberes curriculares, que são os conhecimentos sobre as finalidades, conteúdos, métodos e organização do ensino; e dos saberes da experiência, ou saberes experienciais, produzidos no interior da prática de cada professor.

profissão.

Isto posto, entendemos que, ao citar a necessidade da aprendizagem de uma base de conhecimentos, Pedro estava se referindo, também, aos saberes profissionais, conforme explicado acima. Esse achado vai ao encontro da assertiva de Dragone e Giovanni (2014, p. 64), pois essas autoras consideram que “[...] há um conhecimento de base para o ensino que os professores deveriam dominar e que inclui conhecimentos: do conteúdo; didático geral; do currículo; conhecimento didático do conteúdo; dos alunos e suas características; dos contextos e dos fins educativos”. Ao citarem estes conhecimentos, as autoras estão se referindo à tipologia proposta por Shulman (2014), estruturada em três categorias/tipos principais: Conhecimento do Conteúdo Específico; Conhecimento do Conteúdo Pedagógico/Curricular; Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (**Quadro 03**).

Quadro 3 - Base de Conhecimentos da Docência

| | TIPOS DE CONHECIMENTOS | | |
|-----------------|---|---|--|
| | 1 Conhecimento do conteúdo específico | 2 Conhecimento do conteúdo pedagógico | 3 Conhecimento pedagógico do conteúdo |
| CARACTERÍSTICAS | - Compreensão dos conceitos, processos, e procedimentos referentes ao conhecimento existente e acumulado historicamente em cada área específica. É o conhecimento das disciplinas, ou seja, das matérias de ensino. | - Compreensão dos objetivos e metas de ensino; dos processos de aprendizagem; das metodologias de ensino; das estratégias e procedimentos de organização dos conteúdos, planejamento, gestão e de sala de aula; conhecimento do contexto e dos alunos; conhecimentos sobre currículo e avaliação. | - Capacidade de articulação do conteúdo específico com o conteúdo pedagógico. Conhecimento específico do professor que integra e mescla as questões: disciplinar, didática, pedagógica e metodológica do ensino. |
| QUESTÃO-CHAVE | O que ensinar? | Como ensinar? A quem ensinar? Por que ensinar? Onde ensinar? Quando ensinar? | Como fazer para tornar o conteúdo compreensível aos alunos? Como promover aprendizagens? |

Fonte: Shulman (2014, Adaptação da pesquisadora, Teresina, 2019).

Pelo Quadro 03, percebemos que o primeiro tipo de conhecimento refere-se ao conteúdo específico da(s) disciplina(s) que o professor irá lecionar e sua aquisição deve acontecer, *a priori*, na formação inicial. Sem este conhecimento, ou com pouco embasamento teórico, o docente sentirá dificuldades em gerenciar a matéria. O segundo tipo diz respeito à aquisição de um conhecimento sobre as estratégias de ensino. E o terceiro é a articulação

entre saber o conteúdo e saber como ensiná-lo. A ausência destes conhecimentos implica o comprometimento dos eixos da ação docente: a gestão da matéria e a gestão da interação em sala de aula, segundo Gauthier *et al.* (1998).

Contudo, conforme os achados apresentados anteriormente, depreendemos que no curso de Pedagogia ofertado pelo CEAD-UFPI esta base não foi bem alicerçada, sobretudo em relação ao conhecimento do conteúdo específico:

[...] Então, eu acho que deveria ter isso, que a Pedagogia a distância tivesse um olhar mais voltado para a questão do conteúdo em si, pra que as disciplinas fossem mais aprofundadas e não apenas só um norte, porque o norte ajuda, mas o conteúdo também é o que faz a diferença na sala (PEDRO).

O trecho acima demonstra que o curso de Pedagogia do CEAD-UFPI deveria ter uma preocupação maior com o aprofundamento dos conteúdos de cada disciplina, porque é esse conhecimento que diferencia a atuação profissional dos professores em início de carreira. Assim, entendemos que não houve uma apropriação adequada do conhecimento específico do ensino e essa questão preocupa, pois a formação inicial de professores deve garantir, no entendimento de Garcia (1999, p. 25), a aquisição de “[...] conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas [...]”. Ou seja, necessita contribuir para a constituição da Base de Conhecimentos da Docência, como propõe Shulman (2014).

Porém, o que ficou evidente foi uma controvérsia em relação ao que é proposto e àquilo que, de fato, se executa nesta realidade, pois o curso em questão estabelece o desenvolvimento de seis competências na formação inicial (**Figura 15**).

Figura 15 - Competências previstas no Curso de Pedagogia do CEAD – UFPI



Fonte: UFPI (2011, Adaptação da pesquisadora, Teresina, 2019).

Dentre as competências apresentadas na Figura 15, destacamos o domínio dos conteúdos a serem socializados, pois, de acordo com as falas dos participantes, foi a competência menos desenvolvida. Contudo, esse é um dos conhecimentos de maior importância na formação inicial, pois os professores formados deverão:

- Conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas de conhecimento que serão objeto da atividade docente, adequando-os a cada etapa e modalidade da educação básica;
- Ser capaz de relacionar os conteúdos básicos de conhecimento com: fatos, tendências, fenômenos da atualidade e fatos significativos da vida social e profissional dos alunos (UFPI, 2011, p. 11).

Embora o conhecimento do conteúdo não seja o único que o professor deve dominar para saber ensinar, sem ele o ensino não se concretiza, o currículo não avança e a docência perde seu sentido. Por isso, esse conhecimento deve ser construído ainda na graduação para, depois, ser aprimorado no contexto da ação docente. Daí, tanto os tutores como os professores das disciplinas são responsáveis diretos pelo desenvolvimento de tal competência, mas, de acordo com a fala dos participantes, essa aprendizagem não ocorreu plenamente.

3.3.2 Relação teoria e prática

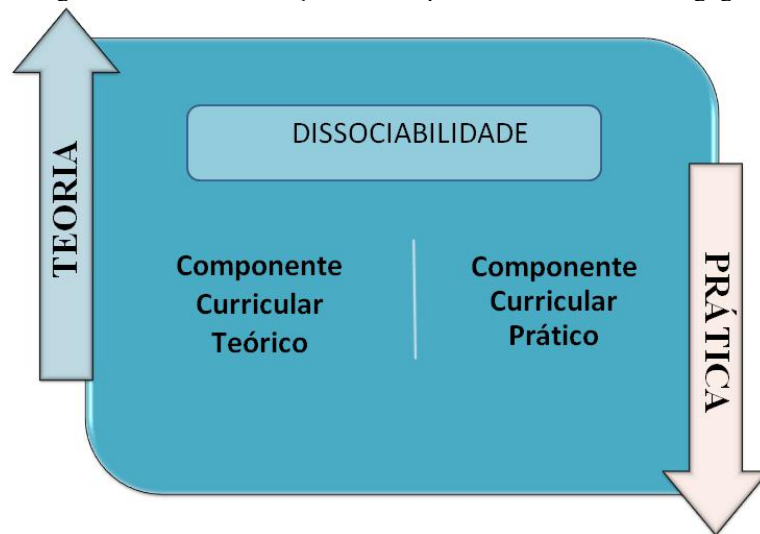
Se concebemos a educação como práxis social, não podemos insistir na ideia de dissociação entre teoria e prática, pois uma não tem sentido desmembrada da outra. Isto porque, tanto o conhecimento (teoria) como a atividade teleológica (intenções), só conseguem modificar uma dada realidade quando são transformados em ação (prática). Por esta razão, não pode haver uma contraposição entre o saber, o querer e o fazer, mas sim uma unidade dialética, como idealiza Pimenta (2011).

Com efeito, a formação de professores vem ao longo das últimas quatro décadas sendo discutida e repensada na direção de uma racionalidade pedagógica da práxis, conforme assevera França-Carvalho (2007, p. 94-95), com vistas a “[...] superar a relação linear entre a teoria e a prática na sala de aula”. Isso significa que devem estar associadas e uma em equilíbrio com a outra. Neste caso, a relação teoria e prática está na base da organização curricular da formação inicial de professores por ser o principal eixo estruturador da atividade docente, tendo em vista que esta implica uma preparação contínua.

Ratificando esse pensamento, 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 (DCNS) apresentam, nas considerações iniciais, “[...] os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática [...]” (BRASIL, 2015, p. 4). Contudo, essa unidade dialética é pouco adotada no cotidiano do curso de Pedagogia a Distância da UFPI, tendo em vista que achados desta pesquisa demonstraram a existência da dissociabilidade na relação teoria e prática (**Figura 16**).

Figura 16 - Subcategoria de análises: Relação teoria e prática no Curso de Pedagogia do CEAD-UFPI



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Na Figura 16, que representa a síntese da segunda subcategoria empírica deste capítulo, é possível analisarmos que não houve equilíbrio entre os componentes curriculares teóricos e os práticos durante o curso de Pedagogia do CEAD-UFPI. Isto porque sobreveleceu o caráter teórico das disciplinas estudadas, bem como as escassas oportunidades de atividades práticas, que ficaram restritas apenas aos momentos de estágios. Destacamos, ainda, que o desenvolvimento da prática como componente curricular (PCC) não aconteceu de maneira satisfatória.

Os resultados evidenciaram, assim, que houve uma dissociação na unidade teoria-prática e que isso não propiciou experiências exitosas de aproximação ao contexto escolar. Nesse aspecto, embora a matriz curricular do curso tenha ofertado matérias teóricas e metodológicas, a forma como as disciplinas foram lecionadas não favoreceu uma aprendizagem dinâmica, conforme explicam os trechos abaixo:

Nós tivemos todas as disciplinas curriculares, por exemplo: geografia, arte, história, português, mas o que eu percebia é que ficou assim muito teórico, só teórico [...]. A maneira, a forma como ele foi repassado pra gente tudo

decorativa, eu achei que deixou um pouco a desejar. Só foi mais teórica (MÔNICA).

Foi ofertado todas essas disciplinas específicas como metodologia de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, mas eu senti que sempre faltou algo a mais, certo? Senti falta de mais prática durante as disciplinas (JOÃO).

Isso implica dizermos que os assuntos foram explanados de maneira pouco atrativa e sem fazer a contextualização com as questões reais do campo prático da função docente. A crítica feita por esses participantes denuncia que a separação teoria e prática ainda é um problema presente no curso de Pedagogia do CEAD-UFPI. Pimenta (2011, p. 105) reafirma a necessidade dessa relação na formação inicial, quando diz que [...] o curso pode ter uma contribuição específica enquanto conhecimento sistemático da realidade do ensino-aprendizagem [...] enquanto formação teórica (onde a unidade teoria e prática é fundamental) para a práxis transformadora”. Isto porque, no entendimento dessa autora, o curso de formação inicial é, ao mesmo tempo, teorização e reflexão da ação pedagógica.

Os relatos de Mônica e João evidenciaram o distanciamento entre os aspectos teóricos e práticos da formação e isso trouxe contradições às determinações do Projeto Político Pedagógico do curso, pois esse documento garante que o desenvolvimento da Prática como Componente Curricular (PCC) será articulado “[...] com as disciplinas teóricas. Será desenvolvida a partir de procedimentos de observação direta e reflexão do futuro. [...] inserida tanto nas disciplinas pedagógicas, quanto nas de conteúdos específicos” (UFPI, 2011, p. 34). Salientamos, também, que o mesmo documento orienta o desenvolvimento da PCC através de oficinas, *workshops* nas escolas, estudos de caso, atividade de iniciação à docência através dos estágios não curriculares, das experiências profissionais dos cursistas, das monitorias dentre outras atividades.

Essa orientação está alicerçada nas DCNS (BRASIL, 2015, p. 13), que determinam o cumprimento de “[..] I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica [...]”. Este documento dá ênfase à articulação entre teoria e prática, considerando o Estágio Supervisionado como componente curricular obrigatório dos cursos, que deve ser integrado às disciplinas e com elas produzir teorias através da prática com foco no preparo do futuro professor.

De acordo com os participantes, esta garantia só foi cumprida através dos momentos de estágio. Sobretudo, nos estágios não remunerados que se configuraram como experiências de aprendizagem positivas:

[...] no quinto período comecei a trabalhar no CIEE¹⁰ como professor estagiário em Teresina, estágio extracurricular. Eu consegui aprender a vivenciar como ser professor durante o curso, certo? Só de estar na sala de aula ainda enquanto estava no sexto período de Pedagogia, isso foi pra mim bastante enriquecedor porque eu pude estudar e ver na prática como é que funciona. E em todas as escolas que eu passei em Teresina toda a parte da gestão, de diretor, pedagogo e os outros colegas professores, eles me deram apoio, me incentivaram, me deram algum tipo de assistência (JOÃO).

Durante o curso, o momento que eu peguei uma certa noção do que é ser professor foi quando eu comecei a estagiar mesmo pelo CIEE. Esse estágio não era nem supervisionado e eu vi como é bem diferente do que está no papel, aí eu fui realmente entender, porque já comecei no meu primeiro dia de estágio assumindo uma turma com 17 crianças de maternal. Eu fui na intenção de ser auxiliar, que foi o que me propuseram na época, ser auxiliar. Quando cheguei na escola, aí já me entregaram uma turma realmente pra mim assumir. Passei seis meses lá e foi muito rico de aprendizagem pra mim. Muito mais que no supervisionado (MÔNICA).

A partir desses relatos, percebemos que o estágio não obrigatório foi considerado como uma experiência marcante, em virtude do tempo que permaneceram no campo de estágio, dos desafios que enfrentaram e das orientações recebidas. Isso possibilitou uma melhor compreensão do contexto escolar. Sobre esses tipos de estágios, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia do CEAD-UFPI reconhece que “[...] os programas de integração empresa-escola são fundamentais para o conhecimento da vida profissional e estimulam o aluno na vida acadêmica” (UFPI, 2011, p. 7). E, por isso, assevera que é responsabilidade da IES incentivar a realização desses momentos, pois contribuem para a complementação da aprendizagem da docência durante a formação inicial.

Entretanto, ao tempo em que aprenderam sobre a docência durante os estágios não obrigatórios, os participantes revelaram que não tiveram as mesmas oportunidades com os estágios supervisionados, devido à falta de rigor no acompanhamento dos supervisores:

Na grade curricular do curso tinha as disciplinas sobre o estágio supervisionado. No caso, as disciplinas de estágio obrigatório eu cumpri elas, mas o professor da disciplina do curso não foi até a escola observar a aula, certo? Ele não foi (JOÃO).

Assim, entendemos que a falta de supervisão do professor responsável por este componente curricular, que no caso específico da EaD é realizada pelos tutores presenciais,

¹⁰ Centro de Integração Empresa-Escola.

tornou o Estágio Supervisionado um momento prático a ser cumprido de maneira dissociada da teoria, gerando nos estagiários um sentimento de abandono. Sobre esse sentimento, França-Carvalho (2016, p. 14) considera que “[...] neste processo de aprendizagem do ofício da docência vivenciado neste espaço curricular que é o estágio está instalado um mal-estar. Muitas vezes estão presentes os conflitos decorrentes da insegurança teórico-metodológica, os quais desembocam em sentimento de frustração”. Isso foi demonstrado na fala de João e em suas expressões faciais de negação e reprovação quando afirmou ter cumprido o estágio, mas sem a presença e a orientação do supervisor.

Pressupomos, então, que a forma como as disciplinas teóricas e práticas foram conduzidas no curso caracterizou uma aprendizagem mnemônica, ou seja, foram ensinadas de maneira mecânica valorizando a aprendizagem por repetição e descontextualizada. E isso prejudicou a aprendizagem dos saberes da docência, pois, no entendimento de Pádua *et al.* (2016, p. 38), a IES deve assegurar a qualidade do Estágio, tanto o supervisionado como o remunerado, já que ambos são essenciais “[...] para as novas descobertas e trocas de conhecimentos, pois ensina como deverá agir perante a profissão almejada para a realização pessoal e também orienta como construir ponte de conhecimentos e experiências [...]”. Por isso, devem promover aprendizagens significativas aos professores em formação.

Na mesma direção, outro entrevistado revelou seu desapontamento com a dissociação teoria e prática ao longo do curso e afirmou que isso dificultou a realização dos estágios curriculares:

Pra mim, eu só tive contato com a área escolar só no estágio mesmo e é até um pouco a desejar que se deixou, porque poderíamos até ter tido oportunidade de fazer intervenções, de participar de algum projeto relacionado a escola. Porque no primeiro módulo deveria logo se ter uma disciplina ou um primeiro estágio, pra que a gente fosse verificar a situação da escola como é e tudo mais, pra que quando chegassem os outros estágios não fosse frustrante e que a gente não esbarrasse no meio do caminho (PEDRO).

Como podemos perceber, a aproximação deste professor ao contexto escolar durante a formação inicial foi apenas no período dos estágios curriculares, que foram avaliados como insuficientes. A necessidade de se repensar a oferta de disciplinas ou componentes práticos desde o início do curso aparece como elemento propositivo na fala de Pedro, no intuito de minimizar os impactos e frustrações no período do estágio obrigatório.

Sobre essa questão, Pádua *et al.* (2016, p. 46) retomam o diálogo para afirmarem que é preciso “[...] reformular o currículo acadêmico das universidades e faculdades, refletindo sobre a necessidade de inserir neste currículo disciplinas que tragam na sua didática teorias

relacionadas à prática docente desenvolvidas nas escolas [...]”. Isto, na acepção desses autores, trará momentos de reflexão sobre a prática pedagógica, proporcionando a ressignificação do estágio supervisionado enquanto momento significativo.

Então, cabe ratificarmos que o estágio supervisionado, inserido no âmbito das práticas pedagógicas da licenciatura, deve possibilitar ao estagiário sólidas aprendizagens da docência. Neste aspecto, Zeichner (1992, p. 118) diz que as experiências de estágio obrigatório, ou de *practicum*, devem ser compreendidas como momentos de “[...] ‘aprendizagem cognitiva’ [...]” e, por isso, devem ser supervisionadas com responsabilidade no intuito de diminuir os obstáculos que interferem na construção de novos conhecimentos da docência. Dentre os obstáculos, o mesmo autor cita a qualidade irregular da supervisão do *practicum* e a falta de preparo formal dos supervisores.

Assim sendo, acreditamos que o curso de Pedagogia do CEAD-UFPI não ofereceu muitas oportunidades de aproximação ao campo de atuação profissional e que as poucas experiências se limitaram aos estágios curricular e remunerado. Com isso, entendemos que o estágio supervisionado foi desenvolvido muito mais como uma etapa obrigatória e burocrática do curso do que como atividade orientada. Contudo, foi o estágio não obrigatório e remunerado, apesar de algumas situações conflitantes, que, de fato, possibilitou aos participantes uma visão mais prática do cotidiano escolar e docente.

Portanto, percebemos o fosso existente entre o idealizado no curso e as práticas desenvolvidas. Tal questão foi identificada, também, em outras pesquisas como a de Cavalvanti (2016, p. 107), que constatou, também, que a ausência do supervisor do estágio é sentida pelos estagiários e afirma que “[...] esse é um dos pontos recorrentes nos relatos dos alunos”, pois eles sentem-se “largados” no campo de Estágio”. E complementa dizendo que, se nos estágios desenvolvidos por alunos do ensino presencial existe esse problema, na modalidade a distância isso é mais evidente e traz um peso maior aos estagiários que não têm as mesmas oportunidades de contato com os demais professores durante o curso.

Assim, reiteramos que todas as limitações até aqui apresentadas devem ser repensadas pelos profissionais do CEAD-UFPI, objetivando a melhoria da organização, coordenação e execução das atividades do curso de Pedagogia, no sentido de se promover uma formação inicial de excelência. Isto porque defendemos o posicionamento de Pimenta (1997, p. 6) acerca das expectativas da formação inicial de professores: “[...] que desenvolva nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes e fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano”. Desta forma, cabe à universidade ficar atenta a

estas questões e cumprir o seu papel de ofertar uma formação inicial fundamentada em saberes que sirvam de alicerce para o desempenho do ofício docente. Ou seja, cuidar para que a aprendizagem seja sólida.

3.4 REFLEXÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Tecidas as considerações acerca da aprendizagem dos saberes da docência no Curso de Pedagogia da UFPI, na modalidade EaD, é possível constatar que:

— A EaD é hoje uma realidade nas universidades públicas e privadas, sendo considerada uma via de acesso e democratização da Educação Superior, sobretudo para a formação de professores da Educação Básica;

— No entendimento dos participantes, as vantagens desta modalidade de ensino são: a flexibilidade dos tempos e espaços e a comodidade para o cumprimento das atividades. Ambas possibilitam, dentre outras coisas, a adequação dos horários de estudo e realização das atividades acadêmicas fora do espaço formal da universidade, tornando-se uma opção para quem não tem disponibilidade em fazer um curso de graduação na modalidade presencial. Considerando tais vantagens, inferimos que o curso de Pedagogia ofertado pelo CEAD-UFPI está atendendo às principais características atribuídas à EaD;

— Os participantes revelaram que o curso de Pedagogia da UFPI, na modalidade a distância, proporcionou-lhes um alicerce teórico, uma noção sobre o ato de ensinar. Contudo, esta teoria foi aprendida de maneira limitada e mnemônica, tendo em vista a insegurança dos tutores no momento da exposição dos conteúdos de algumas disciplinas, o distanciamento dos professores de cada matéria e a forma de avaliação feita no AVA durante os fóruns. Assim, a aprendizagem dos saberes da docência caracterizou-se, em alguns momentos, como monológica e solitária, ou seja, autoformativa, e em outros como interformativa através da ajuda mútua entre os alunos;

— Do ponto de vista prático, esse alicerce foi superficial, contrapondo o que preconiza o Projeto Político Pedagógico do curso sobre as funções da Prática como Componente Curricular para a constituição de um repertório básico do conhecimento profissional docente. Assim, inferimos que a formação inicial dos participantes deixou lacunas quanto à constituição da Base de Conhecimentos da Docência, pois a aprendizagem dos conteúdos dos componentes curriculares teóricos e práticos foi dissociada e prejudicada pela forma como os tutores conduziram o processo, sobretudo, nos momentos do estágio curricular, que não foi supervisionado com o rigor necessário.

Diante do exposto, podemos dizer que existe uma interdependência entre o que o professor aprende na formação inicial e nas etapas seguintes da sua vida profissional. Dentre estas etapas está a fase de iniciação na docência e é sobre ela que trataremos no próximo capítulo. Nesse sentido, questionamos os participantes sobre suas perspectivas a respeito de aprender a ensinar durante a entrada na carreira docente, tendo em vista as limitações apontadas na formação inicial.

The background of the page is a complex network of interconnected nodes and lines, rendered in shades of blue and grey. The nodes are small circles, and the lines are thin, creating a dense, web-like pattern. A thick, light blue border frames the entire page, with rounded corners.

**CAPÍTULO 4 – O PROFESSOR INICIANTE E O
SIGNIFICADO DA DOCÊNCIA: EXPECTATIVAS
E REALIDADE**

[...] os seres humanos não estão limitados à sua própria pele; são expressões de uma cultura. [...] Como resultado da participação na cultura, o significado torna-se *público* e *partilhado*. O nosso modo de vida, culturalmente adaptado, depende dos significados e dos conceitos compartilhados, bem como dos modos de discurso partilhados para negociar as diferenças no significado e na interpretação (BRUNER, 1990, p. 28).

Neste capítulo abordamos sobre os primeiros anos na profissão docente como uma fase de tateamento na qual os professores iniciantes percorrem um caminho entre o choque com a realidade e as descobertas profissionais, explicando o confronto interno entre suas expectativas e a realidade que encontram na escola. Realçamos que o nosso conceito da palavra significado é inspirado em Bruner (1990, p. 89), quando explica que

[...] é um fenômeno culturalmente mediado que depende da existência prévia de um sistema simbólico partilhado [...] depende não só de um signo e de um referente, mas também de um *interpretante* - uma representação do mundo, em cujos termos a relação do signo-referente é mediada.

Ou seja, é a interpretação que fazemos do mundo através da capacidade de interiorizar as informações. Daí a razão de entendermos que o significado é forjado nas relações entre os sujeitos e que as informações são elaboradas, armazenadas e processadas por meio da aprendizagem humana e, posteriormente, partilhadas socialmente. Assim, consideramos que definir o significado da docência a partir das concepções de professores iniciantes requer, primeiramente, conhecer a maneira como concebiam a profissão durante a graduação e, também, como a percebem agora. Feitas essas considerações, discutimos sobre o inventário das dificuldades características desta etapa, demonstrando como podem influenciar na maneira de perceber a docência. Posteriormente, apresentamos a segunda categoria de análises empírica – Ser professor iniciante – destacando as principais dificuldades sentidas pelos participantes e seus reflexos no processo de ressignificação nas formas de pensar e viver a profissão. Para finalizar, apresentamos uma síntese reflexiva do capítulo demonstrando que as aprendizagens atuais e futuras dependem, indubitavelmente, da maneira como cada professor percebe esse processo: como acabado ou, então, como constante e permanente.

4.1 A entrada na carreira e o tatear constante

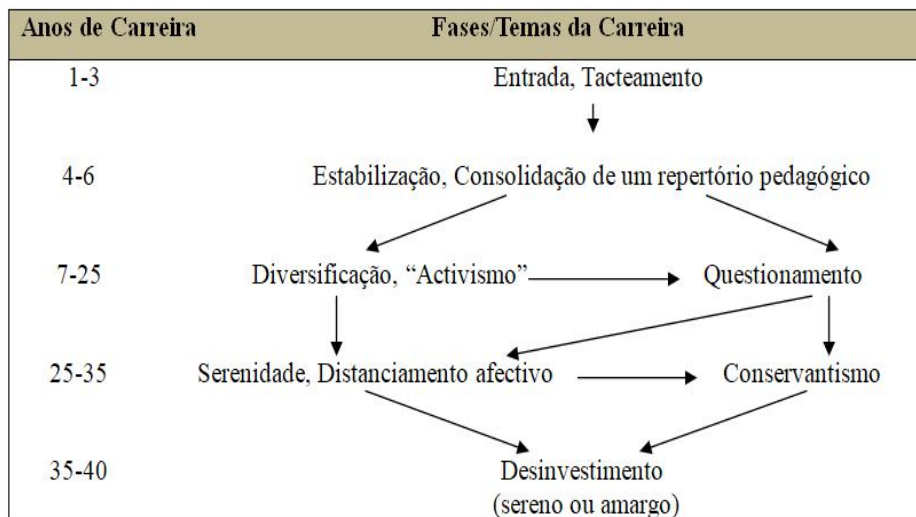
O início do exercício profissional na docência, ou período de iniciação, insere-se no âmbito dos estudos sobre desenvolvimento profissional e é compreendido como o momento de acesso à profissão. As pesquisas sobre as fases da vida do professor, ou ciclo de vida dos professores, tiveram início ainda no final da década de 1970, trazendo como questão principal,

segundo Huberman (2000, p. 35), a indagação: “- Será que há ‘fases’ ou ‘estádios’ no ensino? [...]”, e tomando como referência pesquisas sobre o ciclo de vida humana. Ainda de acordo com o mesmo autor, a carreira profissional é “[...] um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (p. 38). Isso demonstra que esse processo não é vivido e sentido da mesma forma por todas as pessoas que exercem uma dada profissão.

Estudando o percurso profissional docente, Gonçalves (2000) dividiu-o em duas categorias principais: os melhores anos da carreira e os piores anos. Nóvoa (1999) trata este percurso como o ciclo que pode ser entendido como uma metamorfose docente tendo momentos de exploração, estabilização, crise e desestabilização do conhecimento profissional. O referido autor ressalta, ainda, que esta metamorfose acontece de maneira mais perceptível na vida profissional de professores iniciantes.

Huberman (2000) propõe um ciclo profissional fundado em cinco fases, ou temas, para representar as etapas do ciclo de vida dos professores: Entrada ou Tacteamto; Estabilização; Diversificação; Serenidade ou Conservantismos; e Desinvestimento (**Quadro 04**).

Quadro 4 - Ciclo de vida profissional dos professores



Fonte: Huberman (2000, p. 47).

Entretanto, o próprio autor salienta que essa divisão em etapas “[...] não quer dizer que tais seqüências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas” (HUBERMAN, 2000, p. 37). Logo, estes momentos não podem ser percebidos como dissociados entre si, ou como uma sucessão de fatos isolados que acontecem ao longo da carreira docente. Assim, o ciclo de vida profissional dos professores

não pode ser concebido como algo fechado, com etapas rígidas e que são vivenciadas em sua totalidade e da mesma forma por todos os professores. Ao contrário, estas fases são as tendências centrais que marcam o ciclo de vida profissional e ocorrem de maneira distinta e não linear na carreira docente. Esta diferença se justifica pelas singularidades dos sujeitos e dos seus contextos de atuação.

Cavaco (1999, p. 159), tomando como referência o estudo acima, também desenvolveu pesquisas com professores em diferentes momentos deste ciclo profissional, procurando entender “[...] como evolui a pessoa que é o professor, ao longo da idade e com a profissão, na relação com outros intervenientes diretos do ato educativo, na relação com o saber, na relação consigo mesmo”. Em seu entendimento, a evolução profissional é uma trajetória que sofre interferências provenientes das características individuais de cada pessoa e suas histórias de vida, bem como de fatores ligados à organização das instituições onde os professores atuam.

Nosso interesse de investigação centra-se na primeira etapa proposta no Quadro 4, portanto, não detalharemos aprofundamentos teóricos a respeito das demais, haja vista outros estudos já realizados por Nono (2011) e Pádua (2017). Assim, faremos a seguir algumas considerações sobre a fase de entrada na carreira docente, explicando que o início da docência recebe diferentes denominações de acordo com a base teórica que fundamenta as investigações sobre o assunto; por isso, apresentamos a síntese dos principais autores, denominações e períodos que representam os primeiros anos na profissão (**Quadro 05**).

Quadro 5 - O início da docência e suas diferentes denominações

| AUTOR | DENOMINAÇÃO PARA OS PRIMEIROS ANOS NA PROFISSÃO | PERÍODO CORRESPONDENTE |
|------------------|---|------------------------|
| Huberman (2000) | Fase de entrada na carreira | 1-3 anos |
| Cavaco (1999) | Primeiros Tempos | 1-4 anos |
| Gonçalves (2000) | O início | 1-4 anos |

Fonte: Garcia (1999, Adaptação da pesquisadora, Teresina, 2019)

Mesmo com tais divergências em relação à denominação e a quantidade de anos que definem o período de início na docência, é possível encontrarmos convergências entre os autores acima citados, pois, no entendimento de Huberman (2000, p. 39), “[...] se bem que as motivações sejam diversas, a tomada de contacto inicial com as situações de sala de aula tem

lugar, por parte dos principiantes, de forma um tanto homogênea”. Isto porque, de acordo com Cavaco (1999, p. 162), “[...] o início da atividade profissional é, para todos os indivíduos, um período contraditório”. Por isso, no entendimento de Gonçalves (2000), a qualidade das experiências vivenciadas nesse momento dependerá, conseqüentemente, da existência ou não de situações conflitantes, tanto de ordem pessoal como profissional, na vida dos professores neófitos.

Garcia (1999, p. 29) chama esse período de indução ou inserção profissional, por se tratar do “[...] período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores realizarão a transição de estudantes para docentes”. Igualmente, Nóvoa (1999) define esse começo profissional como iniciação ao ensino e Cavaco (1999) complementa destacando as duas questões que caracterizam este período: o sentimento de insegurança, devido à instabilidade profissional dos novatos, e a necessidade de sobreviver aos primeiros anos na docência. Por isso, os três autores consideram que a intensidade com a qual estes estágios são vividos e sentidos é distinta para cada professor, sendo, por estas razões, uma etapa de tateamento profissional.

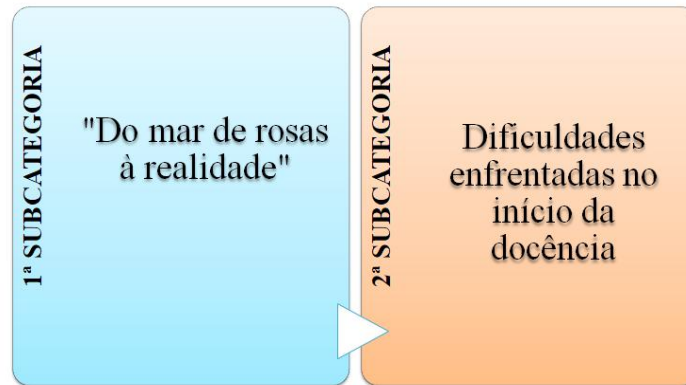
Poderíamos, ainda, relacionar este momento com a etapa da preocupação sobre si mesmo, de percorrer caminhos em busca da (auto)descoberta do seu eu profissional e do como ensinar. Reiterando o exposto acima, Garcia (1999, p. 114) destaca que “[...] o primeiro ano não só representa uma oportunidade para aprender a ensinar, mas implica também transformações a nível pessoal [...] sendo características deste período a insegurança e a falta de confiança em si mesmo de que padecem os professores principiantes”. Contudo, é preciso o professor tentar equilibrar esses sentimentos para que se consiga avançar, às vezes até antes do quarto ano de experiência profissional, para a etapa seguinte do ciclo de vida dos professores: a estabilização.

A literatura sobre o assunto refere-se sempre ao professor que está nesta fase como iniciante e, por esta razão, é preciso sabermos quem são os professores iniciantes e o que eles sentem durante este período, como percebem a docência e quais problemas enfrentam nesta etapa. Nesse sentido, indagamos aos participantes, conforme consta no eixo II (**Apêndice B**), sobre suas expectativas iniciais em relação à profissão, o significado da docência, as dificuldades que enfrentaram e que ainda vivenciam no contexto de suas práticas. O intuito é sabermos se esse significado construído anteriormente foi modificado após a entrada na carreira docente.

Os participantes deste estudo revelaram que houve uma resignificação das representações do ser professor e do saber ensinar e isso aconteceu em virtude do contato com

a realidade da sala de aula e por conta de algumas dificuldades que estão desafiando o desenvolvimento da ação docente. A seguir, apresentamos a segunda categoria geral de análises empíricas, bem como suas subcategorias (**Figura 17**).

Figura 17 - Segunda categoria geral de análise: Ser professor iniciante



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

De acordo com Aurélio (2018, n. p.), iniciante é “[...] aquele que está começando a adquirir a experiência ou a prática de algo; principiante, neófito, novato”. Huberman (2000) concebe o professor iniciante como aquele que está chegando na profissão docente. Logo, são os recém-formados, com experiência profissional inferior a três anos e que estão no período de reconhecimento e exploração da profissão. Em outras palavras, os professores iniciantes são:

[...] os profissionais recém-graduados, que trazem consigo histórias de vida e valores pessoais diversificados, nem sempre correspondentes aos valores que encontrarão nas salas de aula, e com formação acadêmica básica oferecida pelos cursos de graduação - licenciaturas - com experiência prática em geral limitada aos estágios de observação e de atuação (nem sempre supervisionada) em sala de aula (DRAGONE; GIOVANNI, 2014, p. 64).

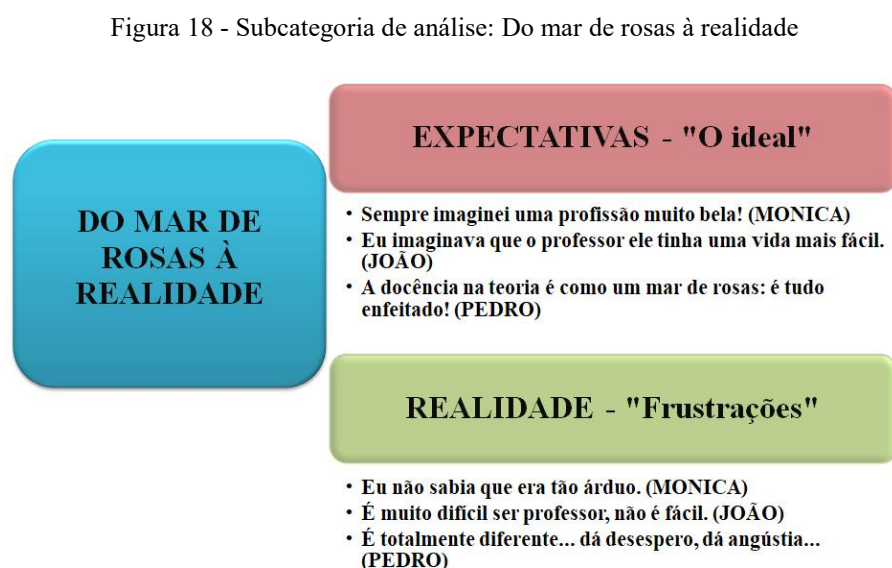
Essa descrição condiz com o perfil dos três professores participantes desta investigação, pois todos têm apenas formação em nível de graduação, suas experiências de aprendizagem da docência durante a formação inicial restringiram-se apenas aos estágios curriculares e extracurriculares, além de não possuírem mais do que três anos de entrada na profissão, conforme discutido no capítulo anterior.

Adiante veremos que estes professores construíram um significado da docência *a priori* que foi modificado a partir do confronto entre as expectativas e a realidade vivenciada no início da docência, constituindo a primeira subcategoria do ser professor iniciante: “Do mar de rosas à realidade.”

4.2 DO MAR DE ROSAS À REALIDADE

Dragone e Giovanni (2014) dizem que o significado da docência, para os professores neófitos, pode sofrer mudanças à medida que eles entram em contato com o espaço escolar, dependendo das experiências que vão vivenciando e dos percalços que vão surgindo. Isto porque a maneira como entendiam a docência vai se reconfigurando. E isso acontece porque, conforme asseveram Mariano e Lima (2012, p. 247), na graduação os futuros professores “[...] visualizam a docência por meio do seu caráter normativo, ou seja, pelo que ela deveria ser. Todavia, quando se deparam com o caráter prescritivo, isto é, com aquilo que realmente acontece na prática, passam pela sensação de choque com a realidade [...]”. Nessa relação entre o ideal e o real, as autoras dizem haver pouca correspondência e isto gera um confronto, nem sempre agradável, que provoca espanto nos professores iniciantes, pois a escola e a sala de aula são bem diferentes daquelas idealizadas e isso gera um novo significado da profissão.

Assim, quando indagamos aos participantes sobre o significado da docência, as respostas revelaram que existe um distanciamento entre aquilo que pensavam ser a profissão e o que é, realmente, o exercício da docência. Elencamos trechos das falas que representam essa ressignificação e os organizamos entre as expectativas e a realidade. Dessa forma, ressaltamos que essa relação entre o ideal e as frustrações possibilitou aos três participantes o entendimento que haviam saído do mar de rosas e estavam adentrando em contextos difíceis e complexos, conforme demonstramos a seguir (**Figura 18**).



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Observando a Figura 18, podemos perceber que a maneira como os participantes

concebiam a docência mudou após a entrada na profissão, pois se antes acreditavam ser fácil agora sabem que é árdua e, por vezes, desgastante. Isto pode ser entendido quando Huberman (2000, p. 39) diz que, durante a fase de entrada na profissão, ocorre um estágio de sobrevivência ou “o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional [...] a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho [...]”. Assim, a necessidade de sobrevivência está relacionada ao choque que os professores iniciantes têm ao conhecerem o contexto escolar.

Este choque pode provocar uma quebra de expectativas no professor iniciante. As falas a seguir comprovam isto, com riqueza de detalhes, e demonstram em que sentido foi modificada a visão dos participantes em relação à docência:

É assim, mudou um pouco. Porque eu imaginava, sempre imaginei, na verdade, uma profissão muito bela! É que nem quando a gente tá estudando: a gente vê uma parte teórica e quando a gente vai pra prática a gente dá aquela parada pra pensar. Então, eu não sabia que era tão árduo, entendeu? É muito, muito longe. Assim, é muito bonito no papel, mas, quando a gente chega lá, eu tive um pouco de dificuldade. É essa parte assim que hoje mudou bastante! Hoje eu sei que pra você ser professor você tem que querer mesmo (MÔNICA).

Como é possível analisarmos, o contato inicial com a escola e com a sala de aula desencadeou em Mônica um sentimento de decepção com a realidade encontrada, modificando sua visão sobre ser professor. Durante a graduação, a participante enxergava, de maneira romântica e ingênua, uma beleza na docência, mas à medida que foi conhecendo seu campo de atuação, descobriu que era bem diferente, lembrando Huberman (2000). Este diz que esta é a fase de transição de acadêmico a profissional, o que provoca espanto nos neófitos.

Segundo Nono (2011, p. 16), é com o “[...] choque de realidade, com o embate inicial com a complexidade e a imprevisibilidade que caracterizam a sala de aula, com a discrepância entre os ideais educacionais e a vida cotidiana [...]” que o professor vai constituindo e efetivando sua prática, em um movimento que vai da tentativa de sobrevivência enquanto professor até o prazer da descoberta do seu eu docente ao tempo em que ressignifica a maneira como entendia a profissão.

O processo de reelaboração das representações docentes foi vivenciado, também, por outro participante, que explica por que mudou sua maneira de entender a profissão:

São dois eixos distintos: quando a gente está na teoria gera uma expectativa de um mundo totalmente diferente do real que a gente vive. E hoje eu vejo que, depois de estar atuando, eu era embelezado na teoria (PEDRO).

Esse mundo diferente idealizado por Pedro diz respeito às expectativas que tinha durante a formação inicial, forjadas somente pelo embasamento teórico recebido e, por isso, esse participante acreditava que não enfrentaria dificuldades e conseguiria desenvolver sua prática profissional de forma tranquila. Sobre essa mudança de visão, Tardif (2014, p. 87) também explica que esse momento de “[...] crítica e de distanciamento dos conhecimentos acadêmicos anteriores provoca também um reajuste nas expectativas. É necessário rever a concepção anterior de ‘professor ideal’”. Por isso, atualmente, a compreensão que Pedro e Mônica possuem é outra e fez com que percebessem os problemas que atravessam a docência, na perspectiva de harmonizar o seu ofício.

Esses relatos confirmam o que preconiza Cavaco (1999, p. 163), ou seja, que “[...] é no jogo de procura de conciliação, entre aspirações e projetos e as estruturas profissionais, que o jovem professor tem de procurar o seu próprio equilíbrio dinâmico, reajustar, mantendo, o sonho que dá sentido aos seus esforços”. Por isso, o choque com o real pode ser entendido como esse jogo de conciliação, ou como uma balança que apresenta dois pesos distintos: o ideal e o real. O primeiro é representado por suas idealizações antes de ser inserido profissionalmente e o segundo pelo contexto que encontra nas escolas. A autora afirma que, nesta balança, a tendência é que as expectativas diminuam à medida que os problemas reais aparecem e isto vai mudando a maneira como os professores percebem a profissão.

Continuando a discussão, trazemos uma terceira percepção sobre a docência. No relato a seguir o participante confirma que também mudou sua maneira de enxergar a docência:

Assim, enquanto aluno do curso de Pedagogia eu imaginava que o professor, ele tinha uma vida mais fácil, mas quando a gente começa a atuar no dia-a-dia, a gente vê que é muito difícil ser professor, não é fácil. É uma profissão, não sei se das mais difíceis, porque a gente tem que lidar com várias pessoas, com pessoas diferentes. [...] Eu achava que era algo mais fácil de lidar, mas quando a gente vai pra prática é algo muito complicado, muito difícil (JOÃO).

Entendemos que João, assim como Pedro e Mônica, inicialmente significou a docência tomando por base apenas a teoria que aprendeu durante a graduação e, por isso, concebia que ser professor era algo tranquilo e sem muitas dificuldades. Contudo, ao perceber que por ser uma profissão entre humanos, a docência torna-se complexa; passou, assim, a considerá-la como uma das mais delicadas.

Sobre a docência ser uma atividade que se desenvolve entre pessoas, Formosinho (2009, p. 91) afirma que “[...] é, ao mesmo tempo, uma atividade intelectual e uma actividade técnica; uma actividade moral e uma actividade relacional. [...] ela é, simultaneamente, uma

acção de ensino e uma acção de cuidados [...]”. Assim, o significado da docência é amplo e tem múltiplas faces, pois comporta o saber, o saber-fazer e o saber-ser. Este último é compreendido como a dimensão ética do trabalho docente e interliga as demais dimensões dando à profissão uma função tridimensional, visando à formação humana e integral dos sujeitos.

Dessa forma, considerando que as perspectivas dos participantes sobre a docência foram alteradas no contexto da profissional e que isso deu novos contornos ao significado que cada um havia construído inicialmente, trazemos Day (2001) para confirmar que os professores chegam à profissão crendo no valor e relevância de sua ação docente, contudo vão perdendo este sentimento devido às interferências em seu trabalho, que são ocasionadas pelos problemas inerentes à dinâmica do contexto escolar e, também, às questões de desvalorização da profissão. Portanto, esta é uma fase de grandes mudanças na vida do professor, tanto na dimensão pessoal como na profissional.

A cultura e a interação social são os elementos principais para a aquisição dos significados comuns a um grupo e é justamente pela dinâmica da interação social que as pessoas compartilham suas experiências de aprendizagem. Isto implica dizer que a comunicação é um fator importante para a compreensão dos significados e ingressar neste universo é aprender a dar sentido ao que nos rodeia, por isso, segundo Bruner (1990, p. 93), temos a capacidade de “[...] construir o mundo social de uma determinada maneira e agir segundo as nossas construções”. Este é um processo de (des)construção constante das representações sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre as coisas.

A capacidade interpretativa e representacional é inata, mas se desenvolve a partir da interação entre os sujeitos que constroem um sistema de significação por meio da linguagem. Portanto, é flexível e aprimora-se à medida que ampliamos nossa capacidade cognitiva e diversificamos nossos contextos de atuação.

Essa resignificação justifica-se, ainda, pelo refinamento constante que ocorre neste período e traz uma amálgama de sentimentos, por vezes contraditórios e ambíguos. Tal questão foi mencionada pelos participantes, ratificando que os professores em início de carreira passam por um ajustamento ao contexto real da profissão, causando espanto e medo nos primeiros contatos. Isto é possível ser comprovado no trecho: “A docência, na teoria, ela reflete na gente como um mar de rosas, é tudo enfeitado! Mas quando a gente vai pra prática é totalmente diferente: dá desespero, dá angústia” (PEDRO).

Ao declarar que sentiu desespero e angústia no início da carreira, Pedro demonstra que a vida de um professor principiante é permeada pela tensão de ter que conciliar expectativas e

frustrações em virtude dos problemas que surgem. É uma tentativa de equilibrar sonhos e realidade que, no entendimento de Larocca e Girardi (2011, p. 1934), acontece porque “[...] as dificuldades dos professores no trabalho são agravadas também por uma formação inicial que fomenta uma visão idealizada do ensino, que destoa das situações concretas encontradas na prática diária das escolas”. Assim, se este professor imaginava anteriormente que viveria a docência em meio a uma calmaria, um mar de rosas, agora já entendeu o peso e a responsabilidade da profissão.

Com isso, entendemos que Pedro concebe esse período inicial na docência como um momento contraditório, crítico, delicado, repleto de desafios e de distanciamento dos sonhos. Nesta direção, Cavaco (1999) esclarece que isso acontece devido a duas etapas que ocorrem paralelamente neste período, tais etapas são a sobrevivência e a descoberta, que trazem consigo uma mescla de sensações a serem ajustadas ao contexto real da escola e da sala de aula. Assim, o professor iniciante precisa tentar equilibrar esses sentimentos para que consiga estabilizar-se. Contudo, mesmo depois de terem modificado a maneira como percebiam a docência, os participantes continuam reconhecendo o seu valor, como destaca o trecho abaixo:

Pra mim, assim, é um prazer! Primeiramente, porque foi uma profissão que eu sempre quis fazer: ser professora. Mas não é fácil porque eu acredito que qualquer atividade que você vá fazer sem você ter conhecimento, ou só superficial do que é aquilo ali, você vai ter dificuldade. Mas, pra mim, é bom! Eu gosto, não tenho nenhuma intenção de mudar de profissão, apesar de tá aprendendo muita coisa ainda (MÔNICA).

Por esse relato percebemos que existe uma satisfação na realização da docência, apesar de ser considerada difícil. Acreditamos que isso ocorre em virtude de Mônica estar exercendo a profissão por escolha própria e, conseqüentemente, por haver uma forte identificação com essa atividade. No entendimento de Marcelo (2009, p. 112), a identidade docente “[...] não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional [...] um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto”. Nesse sentido, o significado da docência constitui-se ao longo da vida, por meio das representações e das relações que o indivíduo vivencia no ambiente escolar e que o aproximam ao papel de professor fazendo-o sentir interesse e atração pelo exercício dessa função. E foi isso que identificamos em Mônica, pois, ao dizer que sempre quis ser professora, foi enfática, sorriu, demonstrou entusiasmo e convicção com o que falava, deixando transparecer que a escolha pela docência foi resultado de um processo identitário que está se renovado com as descobertas e os desafios dos primeiros anos na profissão.

Entretanto, esse sentimento de prazer demonstrado por Mônica divide espaço com a necessidade de aquisição de saberes específicos ao desempenho do trabalho docente quando a participante revela ter consciência de que a aprendizagem e o aprimoramento profissional são desafios constantes na vida do professor. Isso foi reconhecido, também, por Pedro: “Ser professor e ser iniciante é um desafio. É buscar sempre a lapidação em si próprio. Eu, particularmente, me percebo como um professor comprometido, que gosta de fazer o que faz e que busca inovar”.

Percebemos, mais uma vez, um sentimento de pertencimento à docência, embora existam situações desafiadoras. Sobre essa questão, Larocca e Girardi (2011, p. 1935) afirmam que “[...] é a identidade docente que permite ao professor construir e reconstruir sentidos para o seu trabalho no cotidiano de sua ação. Tal identidade está ligada, portanto, à vida do professor, a sua satisfação e motivação na realização do seu trabalho”. Por isso, Pedro afirma o seu comprometimento com a docência e destaca que se reinventa e melhora sua prática porque, assim como Mônica, aprecia a profissão que está desempenhando.

Essa dedicação foi constatada quando acompanhamos e observamos o referido participante em seu locus de atuação. Nesses momentos, percebemos que é um profissional responsável, assíduo, pontual, dinâmico, dedicado e que, de fato, tem muito apreço em ser professor. E em consonância com essa maneira de perceber a docência, apesar do impacto inicial ter sido negativo e frustrante para todos, João reconhece que: “Ser professor iniciante é algo muito difícil de se lidar porque a sala de aula tem muitos desafios. Mas é algo também gratificante ao mesmo tempo”.

Com isso, deixa evidente o sentimento de recompensa por aquilo que faz. E ao demonstrar esse sentimento, conjecturamos que o participante encontra forças e motivação para continuar desempenhando suas atividades docentes. Novamente, Larocca e Girardi (2011, p. 1938) destacam que:

[...] no caso específico da profissão docente, satisfação e motivação figuram como condições imprescindíveis, não apenas para o bem-estar docente, mas principalmente para a qualidade do trabalho pedagógico que estes realizam cotidianamente nas escolas.

As autoras consideram, assim, que a produtividade no trabalho está associada, dentre outros fatores, ao grau de satisfação do professor em relação ao reconhecimento e valorização do seu esforço e trabalho. Assim, compreendemos que esse participante busca na gratificação do trabalho realizado a harmonia para superar os desafios cotidianos.

Em síntese, de acordo com o exposto nos achados apresentados nesta subcategoria empírica, a resignificação das representações sobre a docência foi motivada, principalmente, por dificuldades vivenciadas pelos participantes, dificuldades estas que, no entendimento de Huberman (2000), podem ser vividas com maior ou menor intensidade, de acordo com a percepção de cada professor, e, principalmente, pela forma como lidam com os problemas que vão surgindo.

Assim, entendemos que alguns aspectos da realidade escolar interferem de forma positiva ou negativa no trabalho dos professores iniciantes, conforme apontado pelos participantes. Todavia, não conseguimos identificá-los nos resultados apresentados nesta subcategoria, pois não foram explicitados de maneira detalhada; por isso, ampliamos as indagações no sentido de saber quais são as dificuldades vivenciadas pelos três professores iniciantes.

Isto posto, discutiremos a seguir sobre o inventário das dificuldades dos professores em início de carreira. Apresentamos a subcategoria empírica “Dificuldades sentidas no início da docência”, fazendo as inferências e as análises a partir das evidências constatadas nos dados da entrevista e nos momentos de observação.

4.3 O INVENTÁRIO DAS DIFICULDADES DOS PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA

O período de entrada na profissão é marcado por tensões geradas pelas dificuldades que o professor enfrenta e que podem desestabilizar o seu modo de pensar e de exercer a docência, pois, como bem destaca Nono (2011, p. 21), “[...] assim que começam a lecionar, os novos professores iniciam uma revisão de suas atividades e ideias, na tentativa de adaptá-los à dura realidade da sala de aula, marcada por uma série de limitações que atuam diretamente sobre o seu trabalho [...]”. Nesse sentido, as questões que limitam a ação do professor estão relacionadas, dentre outros fatores, às condições de trabalho precárias, ao comportamento insatisfatório dos alunos e, ainda, ao pouco reconhecimento da competência dos principiantes.

Em consonância com a autora supracitada, Giovanni e Guarnieri (2014) desenvolveram um estudo sobre o início da docência e apontaram as dificuldades comumente sentidas por professores nesse período (**Quadro 06**).

Quadro 6 - Inventário das dificuldades de professores iniciantes

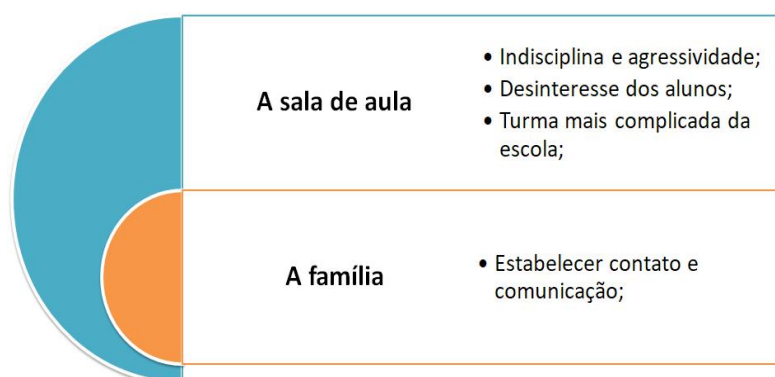
| Dificuldades | Motivações |
|--|---|
| Trabalhar em contextos vulneráveis | Lotação em escolas difíceis |
| Rotatividade | Deslocamentos constantes de lotação (professor muda de escolas com frequência servindo como “tapa-buracos”); |
| Instabilidade profissional provocada pela lógica interna da organização escolar | Horários das aulas, disciplinas e turmas mais complicados; Pouco reconhecimento da comunidade escolar ao trabalho do professor; Pouco status e prestígio profissionais; |
| Aprendizagem da cultura escolar | Na maioria das vezes ocorre de maneira assistemática (orientada informalmente pelos pares e pelos alunos) |
| Integração ao grupo de trabalho | Desenvolvimento solitário das atividades na escola; Sentimento de não pertencimento ao grupo |
| Adaptação ao ritmo de trabalho da escola | Incorporação passiva da rotina escolar; |
| Saber lidar com os alunos e suas famílias | A indisciplina e a realidade dos alunos (sócio-econômica e cultural) e o contexto familiar dos mesmos, na maioria das vezes, causa forte impacto aos professores; |

Fonte: Giovanni e Guarnieri (2014, Adaptação da pesquisadora, Teresina, 2019).

Para as autoras, essas dificuldades são sentidas de acordo com três fatores: os temporais, os contextuais e os situacionais, que diferem em cada rede de ensino, escola e entre as salas de aula. Explicam que, em meio a essas dificuldades, o professor recém-formado percorre um caminho de tentativas e ajustes, pois mesmo tendo aprendido diferentes teorias da educação e vivenciado alguns momentos de aproximação ao contexto escolar durante a graduação, só perceberá a dimensão da profissão que escolheu quando nela ingressar e adentrar no interior de uma escola, agora como professor e não mais como aspirante.

De acordo com os participantes desta pesquisa, esse momento de entrada na profissão é, também, um período de desbravar caminhos, por vezes sinuosos e tortuosos, nos quais as dificuldades surgem constantemente, conforme ilustra a subcategoria empírica: Dificuldades sentidas no início da docência (**Figura 19**).

Figura 19 - Subcategoria de análise: Dificuldades sentidas no início da docência



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Como podemos observar na Figura 19, os participantes elencaram as principais dificuldades que estão vivenciando: em sala de aula por conta da indisciplina dos alunos e por atuarem nas turmas mais problemáticas; e na comunicação com a família desses alunos indisciplinados. Essas dificuldades coincidem, em alguns aspectos, com as informações do Quadro 6 e assemelham-se aos resultados da pesquisa feita por Machado *et al.* (2016, p. 14), que caracterizaram os primeiros anos de docência como um momento peculiar, “[...] turbulento e de dificuldades para lidar com as turmas [...]”, deixando o professor mais vulnerável e inseguro.

Sobre a primeira dificuldade apontada, lidar com a turma por conta da indisciplina, os participantes responderam de maneira enfática e com riqueza de detalhes:

No início eu enfrentei a indisciplina, uma questão comportamental deles mesmos. Isso eu enfrentei no início, depois fui adequando a questão das regras de convivência dentro da sala ou dentro de casa, porque eles levam pra casa também as regras postas. Hoje, eu já contornei essa situação (PEDRO).

Ao que podemos perceber, a indisciplina dos alunos apresentou-se inicialmente como uma grande dificuldade para esse professor, mas ao passo em que foi conhecendo a sala de aula e aplicando sua maneira de lidar com esta situação os alunos corresponderam ao esperado e modificaram seus comportamentos impulsivos. De acordo com Estrela (1994), o termo indisciplina refere-se à negação, ou ausência, da disciplina. Pereira (2009) complementa dizendo que a indisciplina caracteriza-se pela transgressão de normas, na rebeldia, na falta de respeito à autoridade do professor, na desordem, nos casos de agressão verbal ou física e na impulsividade dos alunos.

Neste caso, entendemos que a tomada de atitude e o posicionamento firme desse professor, no sentido de sensibilizar os discentes quanto à importância da convivência tranquila em sala de aula, contribuiu para o estabelecimento da disciplina. De acordo com Giovanni e Guarnieri (2014, p. 72), essa postura é fundamental, pois quando o professor iniciante começa sua atividade docente torna-se “[...] responsável pelas decisões a serem tomadas para superar cada obstáculo [...]”. Por conta disso, as autoras acreditam que os docentes que conseguem tomar decisões de forma mais autônoma logo nos primeiros anos da profissão acabam encontrando estratégias de enfrentamento da indisciplina dos discentes.

A fala de Pedro foi comprovada nos momentos de observação, quando percebemos que os alunos, apesar de estarem na faixa etária entre 04 e 05 anos, faziam as atividades sentados e em silêncio, dificilmente conversavam com os colegas e não demonstravam

comportamento agressivo ou impulsivo durante a aula. O clima tranquilo e amigável da turma demonstrou que, de fato, a indisciplina foi uma dificuldade superada por Pedro, principalmente porque esse docente demonstrou ser vigilante ao comportamento dos discentes e zeloso com a manutenção do respeito e do clima organizacional em sala de aula. Assim, entendemos que determinar regras e estabelecer limites aos alunos são atitudes fundamentais para o controle da indisciplina. Entretanto, identificamos que essa dificuldade perdura no fazer docente dos demais participantes, como é possível percebermos a seguir:

É o convívio realmente, a gente tem que tomar conta do comportamental mesmo, de violência. São várias coisas que eles passam que, no comecinho mesmo, eu fiquei um pouco preocupada, um pouco chocada com aquela realidade. [...] Os meninos eram muito violentos, já tiraram faca de dentro da mochila dos alunos, bala de fuzil, tesoura com ponta, entendeu? Quando você só fala pra pessoa, você não tem noção, mas quando eu cheguei na turma que em quatro horas de aula eu só conseguia duas, aí eu fiquei assustada (MÔNICA).

Ao que podemos analisar no relato de Mônica, a agressividade dos discentes foi uma das questões que mais lhe causou espanto e ainda dificulta o desenvolvimento das atividades durante as aulas. Em pesquisa recente, Corrêa (2015, p. 161) comprova que, dentre as maiores dificuldades apontadas por professores iniciantes, “[...] a manutenção da disciplina e estabelecimento de regras de conduta de alunos; a motivação e trato com as características individuais dos alunos e relacionamento com pais, alunos e comunidade [...]” são as principais.

Ressaltamos que, ao tempo em que relatava esses fatos, a professora demonstrou sua aflição com a agressividade dos alunos e isso foi captado nas pausas durante a fala, na respiração profunda em alguns momentos e no olhar assustado ao mencionar as armas e munições que foram encontradas. Por isso, esse momento da entrevista foi carregado de emotividade, deixando evidente a preocupação desta professora com a indisciplina de seus alunos. E, ao mesmo tempo, evidenciou que a violência ultrapassou os muros da escola e alojou-se na sala de aula.

Dito isto, consideramos que quando um professor se depara com o comportamento inadequado dos discentes e não tem, ainda, uma habilidade para lidar com esta situação a tendência inicial é que sinta um mal-estar. A este respeito Machado *et al.* (2016) explicam que o mal-estar docente é provocado pelo “[...] desconforto e as dificuldades que os professores vivenciam no campo de atuação profissional”. No mesmo sentido, Pepe (2014, p. 95) considera que “[...] o início da carreira apresenta peculiaridades, dilemas e dificuldades, pois o professor iniciante geralmente está inseguro e ansioso, [...] passando por um aumento de

estresse no primeiro ano de docência”. Portanto, acreditamos que o choque inicial sentido por Mônica, ao deparar-se com os casos de indisciplina, pode ser entendido como um desconforto que causou incômodo e medo.

A descrição feita por Mônica revelou-nos também que, em virtude da dificuldade de equilibrar o comportamento dos alunos, ocorreram prejuízos em relação à execução do seu planejamento didático-pedagógico. Esta questão é apontada por Furlani (2012, p. 57) quando salienta que, cada vez mais, os docentes “[...] queixam-se da postura desatenta e agressiva dos alunos que caracteriza a indisciplina e que passa a ser um problema para o desenvolvimento de qualquer atividade [...]”. Portanto, a indisciplina dos alunos afeta de forma generalizada o trabalho docente.

Inquietados pelas colocações de Mônica, fomos observar o contexto da sua sala de aula para detectar como essa professora lida com os casos de indisciplina e constatamos que a participante ainda enfrenta sérias dificuldades no tocante a esta questão, conforme podemos analisar no diário de campo 01 (**Figura 20**).

Figura 20 - Diário de campo 01

| <i>Notas Reflexivas sobre a aprendizagem da docência no início da profissão</i> | |
|---|--|
| <p>Dia da observação: 15 de maio de 2018 Local da observação: sala de aula da turma do 4º B - Escola Municipal 1/ Teresina-Piauí Duração da observação: 2 horas (9h45min às 11h30min) Características da amostra:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sala de aula: pequena e apertada para a quantidade de alunos, climatizada, boa iluminação, carteiras em quantidade suficiente para os alunos, quadro de acrílico pequeno e em boas condições de uso, sala limpa, paredes sujas e muito riscadas, poucos cartazes. • Turma: Com 21 alunos, em sua maioria do sexo masculino, com idade entre 10 e 12 anos, muito barulhenta, agitada e indisciplinada, muitos alunos com distorção idade-série e repetentes. | |
| Anotações Descritivas | Anotações Reflexivas |
| <p>Início: 9h45min</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ao entrar na sala de aula a professora passou aproximadamente 15 minutos tentando controlar os alunos, que estavam muito agitados e gritavam uns com os outros. • Depois de conseguir o mínimo de silêncio dos alunos a professora fez a chamada com muita dificuldade por conta do comportamento insatisfatório dos mesmos. <p>Aplicação do Simulado do programa IAB</p> <ul style="list-style-type: none"> • [...] Durante a leitura das questões do simulado a professora teve muita dificuldade, pois os alunos, em sua grande maioria, não prestavam atenção, falavam muito alto e atrapalhavam os demais colegas. Houve momentos nos quais ela precisou alterar o tom de voz chegando à gritar com a turma para poder ser ouvida e se comunicar. | <ul style="list-style-type: none"> • Presenciei momentos de angústia da professora: alunos muito inquietos, agressivos, barulhentos e que têm dificuldade de respeitarem-se uns aos outros. Vivenciar a docência inciante em um contexto assim pode desestimular o professor. <ul style="list-style-type: none"> • A dificuldade em aplicar o simulado, por conta da indisciplina dos alunos, demonstrou que a professora ainda não consegue conduzir com tranquilidade as atividades durante a aula. Porém, seu esforço para controlar a turma foi perceptível, mas, diante de tal situação, fiquei me perguntando: como é possível aprender a ensinar em uma turma assim? |
| <p>Questionamentos feitos durante a observação:</p> <p>Esta turma é sempre agitada?</p> <p>Respostas dadas ao questionamento: Sim, à vezes até mais que hoje. Eles são muito inquietos e é muito difícil trabalhar com eles.</p> | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Pelo momento descrito na Figura 20 e nas notas reflexivas, é possível percebermos que o barulho provocado pelo tom de voz alterado de alguns alunos, os conflitos frequentes, por vezes acompanhados de agressões físicas, e a falta de interesse dos discentes foram os principais comportamentos transgressivos que ocorreram em sala de aula, caracterizando a indisciplina mencionada por Mônica. Acrescentamos, ainda, que em virtude de o espaço físico da sala de aula ser pequeno, as carteiras ficavam justapostas favorecendo a aproximação dos alunos e, conseqüentemente, o contato físico entre eles. Em vários momentos da aula, esses alunos viravam de costas para o quadro e ficavam com conversas paralelas, desconcentrando os poucos que prestavam atenção às explicações da professora.

Sobre essa questão, Pereira (2009, p. 28) ratifica que a indisciplina é a “[...] incapacidade de o aluno se ajustar às normas e padrões esperados pela escola e pela sociedade”. Assim, dizemos que essa inadequação provoca diferentes problemas em sala de aula, como: interferências frequentes na explanação do professor, atenção reduzida às atividades propostas, baixo desempenho escolar, conflitos e reprovações. Por isso, a mesma autora considera que o comportamento indisciplinado dos alunos é um dos maiores entraves do trabalho pedagógico.

É importante dizermos, ainda, que essa participante fez algumas tentativas para controlar os alunos durante a aula: alterou o tom de voz; falou mais baixo; parou de fazer a leitura das questões até os discentes diminuírem o barulho; chamou atenção de alguns; ameaçou chamar o diretor; trocou alunos de lugar; fixou o olhar naqueles mais inquietos; anotou no quadro os nomes dos que não estavam sentados e ameaçou deixar a turma toda sem recreio no dia seguinte. Porém, o silêncio e a atenção eram restabelecidos por apenas alguns instantes e depois o barulho, as trocas de ofensas e a dispersão da turma eram retomados. Todas essas estratégias evidenciam a luta da professora contra a indisciplina dos alunos na tentativa de conseguir desenvolver satisfatoriamente o seu trabalho.

As tentativas frustradas citadas anteriormente demonstram que falta àqueles alunos o respeito à professora e isso dificulta o desempenho, tornando-se um grande desafio conquistar a atenção e a deferência daqueles. A importância de tal conquista é justificada por Garcia (2010, p. 20), que considera ser fundamental o “[...] respeito de que gozam os educadores na sociedade em geral e, em particular, da parte dos alunos, porque disso dependerá que encontrem mais ou menos dificuldades no desenvolvimento de suas tarefas”. Assim sendo, vislumbramos um longo caminho a ser percorrido por Mônica para que supere esse desafio.

Salientamos, ainda, que a dificuldade dessa participante se torna maior pelo fato de

estar lotada na turma mais complicada da escola, aquela que nenhum professor com mais experiência quis e que, por isso, lhe fora designada: [...] Me disseram: - olha, você está vindo pra uma turma difícil, complicada, cheia de problema, nenhum professor quer. Já disseram pra mim na época. Ninguém queria a turma, por causa da violência (MÔNICA).

Ao receber sua lotação, essa professora foi informada que iria trabalhar com alunos problemáticos oriundos de uma turma estigmatizada pela própria escola como: a pior, a mais difícil de ser controlada e aquela rejeitada pelos demais professores. Esse relato confirma que, dentre as dificuldades sentidas pelos professores iniciantes, está a questão da instabilidade profissional que, de acordo com Giovanni e Guarnieri (2014), é motivada, dentre outras questões, pela lotação em salas problemáticas, com alunos agressivos e indisciplinados.

Esse aspecto é discutido por Mariano e Lima (2012, p. 89) quando alertam que, em virtude das condições oferecidas pela escola, os professores iniciantes passam por um processo de desenraizamento, pois são “[...] ‘premiados’ na atribuição com as turmas consideradas problemáticas [...]”. Foi exatamente assim com Mônica, que não teve chance de escolher outra turma e, por essa razão, enfrenta a difícil missão de resolver o problema que nenhum outro professor aceitou.

Freitas (2002, p. 159), em estudo realizado com docentes neófitos, também detectou que “[...] é comum nas escolas pesquisadas delegar ao professor iniciante as turmas consideradas mais difíceis, isto é, aquelas que possuem o maior grau de complexidade, tanto no que diz respeito às estratégias didáticas a adotar quanto no que se refere à disciplina”. Assim, pressupomos que a escola na qual Mônica atua condiz com essa realidade e isso reitera que a forma como a distribuição das turmas é feita torna-se um fator de risco ao bom desenvolvimento do trabalho desses professores.

O terceiro respondente também confirmou não ter superado a indisciplina dos seus alunos:


[...] O desafio que eu estou enfrentando é a questão de como lidar com crianças indisciplinadas que não querem fazer as atividades, que não respeitam o professor e os colegas. Então assim, o maior desafio pra mim é lidar com esses alunos [...] o que fazer? Como fazer? Se eu conseguir resolver esse problema, eu acredito que os demais sejam mais fácil de resolver (JOÃO).

O trecho acima ilustra que a preocupação central é manter o controle da turma, tendo a sua sala de aula como espaço principal de exploração. As dúvidas de João sobre como agir para acabar com a indisciplina são de caráter metodológico e indicam que este professor compreende a relação direta entre saber promover a disciplina em sala de aula e os demais

aspectos do trabalho docente. Sobre essa condução, Guarnieri (2005) ressalta que se inserir na sala de aula é como entrar em um labirinto, pois o professor vai enfrentando uma série de dificuldades no interior da classe que provocam questionamentos internos tais como os citados pelo participante.

Quando observamos alguns momentos da aula de João, no intento de conhecermos o seu contexto de atuação, captamos a frequência com a qual os alunos se manifestavam de forma indisciplinada e identificamos como o professor conduzia essas situações conflitantes, constatamos que essa dificuldade é uma constante em suas aulas, conforme os trechos do diário de campo 02 (**Figura 21**), que apresentam os principais aspectos observados no primeiro dia.

Figura 21 - Trecho do diário de campo 02



Notas Reflexivas sobre a aprendizagem da docência no início da profissão

Dia da observação: 25 de maio de 2018

Local da observação: sala de aula da turma do 4º ano – Escola Municipal 2 (Demerval Lobão- PI)

Duração da observação: 5h30min (13h às 18h30min)

Características da amostra:

- Sala de aula: grande, boa iluminação, climatizada, carteiras novas e em quantidade suficiente para os alunos, quadro de acrílico em boas condições, sala e paredes limpas, boa ambiência e espaço aconchegante.
- Turma: com 25 alunos, a maioria do sexo feminino, com idade entre 09 e 11 anos, alguns alunos ainda em processo de alfabetização.

| Anotações Descritivas | Anotações Reflexivas |
|---|--|
| <p>Início da aula: 13h15min</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como atividade de acolhida, o professor selecionou quatro alunas para a leitura de um parágrafo, mas por conta da dispersão e conversas paralelas de alguns alunos não foi possível os demais ouvirem o texto lido [...]. | <ul style="list-style-type: none"> • A aula iniciou com uma atividade de leitura, que foi prejudicada por conta do barulho de alguns alunos. O professor teve dificuldade para manter os alunos em silêncio. |
| <p>Atividade de classe: 14h20min</p> <ul style="list-style-type: none"> • Após a explanação do conteúdo de Geografia o docente passou uma atividade, mas a maioria dos alunos estava dispersa e não seguiu as orientações do professor. • No momento da correção alguns alunos ficaram caminhando pela sala de aula, outros saindo e desconcentrando os poucos que haviam respondido o exercício. | <ul style="list-style-type: none"> • Faltou competência por parte do professor para conduzir a atividade. O tempo de aprendizagem foi desperdiçado, pois o docente não conseguiu controlar o barulho e a dispersão dos discentes. O professor ainda está tateante na profissão. |

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Essas informações confirmam o que foi relatado durante a entrevista, pois, como é possível analisarmos na Figura 21, a indisciplina dos alunos é intensa e manifesta-se através da inquietação, das conversas e gritarias constantes, pelo pouco envolvimento dos alunos durante a explanação dos assuntos e na falta de interesse na resolução das atividades. Observamos que esses problemas ocorrem durante toda a aula, independentemente da ação proposta e, por essa razão, atrapalham o desenvolvimento do trabalho pedagógico desse docente.

Outro detalhe detectado foi que, durante a aula, o professor anotou no quadro de acrílico os nomes de alguns alunos indisciplinados, informando que estes ficariam sem recreio. Contudo, não foi isso que aconteceu, pois, ao toque da sirene, todos os alunos saíram correndo e o professor não esboçou nenhuma reação. Ao ser questionado sobre o não cumprimento do que havia estabelecido, o docente respondeu que faz isso apenas para impor medo aos alunos, mas não costuma deixá-los com frequência em sala durante o intervalo.

Deduzimos, assim, que esse participante não consegue controlar a indisciplina dos alunos porque as estratégias que utiliza não são eficazes, tendo em vista que privilegia muito mais os castigos do que outras formas de resolução do problema. Além disso, o próprio docente não atenta ao que propõe aos alunos, desmotivando-os a cumprirem os combinados. Por isso, podemos dizer que esse participante é um professor tateante e não tem autoridade em sala de aula, sendo permissivo em relação à indisciplina dos alunos. cremos que essa dificuldade seja justificada, também, em virtude das lacunas deixadas pela formação inicial e, por isso, nos questionamos: faltou saber de experiência durante esta etapa formativa?


Pressupomos, então, que a indisciplina pode ser motivada em grande parte pela falta de autoridade docente, pois, de acordo com Tardif (2014, p. 139), “[...] no tocante ao professor, a autoridade reside no ‘respeito’ que ele é capaz de impor aos seus alunos, sem coerção. Ela está ligada ao seu papel e à missão que a escola lhe confere, bem como à sua personalidade, ao seu carisma pessoal”. Assim, quando o educador não estabelece ordem e limites em sala de aula e não constrói um clima de respeito, empatia e cumprimento de normas internas neste espaço é possível que isso estimule o comportamento inadequado dos alunos, como constatamos na turma em que João leciona.

Em sintonia com o autor supracitado, Furlani (2012) complementa destacando que a autoridade do professor pode ser constituída tanto pela posição hierárquica que ocupa em sala de aula como pelo conhecimento e experiência que possui para conduzir o momento pedagógico. Quando pautada nestes dois critérios, é legitimada no diálogo, deixando de ser exercida de maneira autoritária e impositiva. Sobre isso, cabe destacarmos que esse

participante não tinha dificuldade de relacionamento com os alunos, mas sim em manifestar a autoridade docente necessária para resolver os casos de desordem na turma. Por isso, entendemos que o problema era a ausência de autoridade docente. Assim, resolvemos acompanhá-lo em outro dia para compararmos sua desenvoltura e a capacidade de conduzir as situações de indisciplina dos alunos.

Delimitamos um espaço de tempo equivalente a quatro meses entre essas duas observações, considerando que o professor poderia, neste período, adquirir mais domínio e conhecimentos para lidar com esse problema. Contudo, constatamos que não houve mudança positiva e que as dificuldades do professor permanecem as mesmas, como podemos analisar no trecho 01 do diário de campo 04 (**Figura 22**).

Figura 22 - Trecho 01 do diário de campo 04



Notas Reflexivas sobre a aprendizagem da docência no início da profissão

Dia da observação: 11 de outubro de 2018

Local da observação: sala de aula da turma do 4º ano – Escola Municipal 2 (Demerval Lobão- PI)

Duração da observação: 5h30min (13h às 18h30min)

Características da amostra:

- Sala de aula: grande, boa iluminação, climatizada, carteiras novas e em quantidade suficiente para os alunos, quadro de acrílico em boas condições, sala e paredes limpas, boa ambiência e espaço aconchegante.
- Turma: com 25 alunos, a maioria do sexo feminino, com idade entre 09 e 11 anos, alguns alunos ainda em processo de alfabetização.

| Anotações Descritivas | Anotações Reflexivas |
|---|---|
| <p>Início da aula: 13h15min</p> <ul style="list-style-type: none"> • O professor fez a chamada nominal dos alunos, como de costume, mas durante este momento o barulho e a dispersão dos discentes transformaram a sala de aula em um campo de batalha: alunos gritando uns com os outros e correndo em sala; outros sorriam e falavam de forma estridente, ou, brincavam pela sala [...]. | <ul style="list-style-type: none"> • Neste momento da aula o clima em sala ficou insuportável. Um barulho ensurdecedor e o professor, ao que parece, demonstrou estar acostumado com isso e não esboçou nenhuma ação para tentar solucionar a indisciplina dos alunos. |
| <p>Atividade de revisão dos conteúdos ensinados: 13h40min</p> <ul style="list-style-type: none"> • Após a chamada o professor fez atividades de revisão dos conteúdos de Língua Portuguesa e Ciências. O desinteresse, a conversa e o barulho perduraram até o final da aula. E o docente, na maioria das vezes, não se manifestou deixando a turma muito à vontade e dispersa [...]. | <ul style="list-style-type: none"> • O comportamento de alguns alunos continua transgressor. Professor permanece com dificuldade de controlar a indisciplina. O clima organizacional da turma é ruim e o docente não demonstra interesse efetivo em melhorá-lo. |

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Ao adentrarmos na sala de aula, juntamente com João, os alunos iniciaram o barulho com muitos gritos e conversas paralelas que perduraram por toda a aula. Neste dia, percebemos o professor mais apático em relação ao comportamento inadequado da maioria da turma. Sua postura não foi firme e, por isso, não favoreceu um bom clima organizacional, reiterando as constatações anteriores a respeito da falta de autoridade docente. Percebemos, também, que o comportamento dos alunos indisciplinados não incomoda mais com a mesma intensidade esse participante, pois os conteúdos e as atividades foram explanados independentemente de quem estava sentado, em silêncio e ouvindo.

Essa postura de João condiz com sua fala durante a entrevista, quando revela que não consegue manter uma atitude mais séria e firme em sala de aula:

Eu não gosto de está todo tempo reclamando, brigando. Eu sou muito brincalhão com os alunos, eu tento ser brincalhão, tirar brincadeiras. [...] Mas eu sinto que esse fato de eu ser um pouco brincalhão com eles, de dar a eles um pouco mais de liberdade, eu sinto que, às vezes, prejudica, mas eu também sei que isso é algo que já é de dentro de mim e não tem como mudar. É difícil eu mudar algo que já é meu, da minha personalidade. Mas eu sei que isso pode me prejudicar e prejudicar também a eles, né? (JOÃO)

Isto posto, podemos entender que, para esse participante manter a disciplina dos alunos, é um grande um desafio, isto porque ainda está aprendendo a conduzir as interações em sala de aula e pode, por vezes, incorre no erro de tentar conquistá-los adotando uma postura de professor-colega, que permite brincadeiras em demasia durante a execução das atividades e vai abrindo espaço para que os alunos ultrapassem o limite da relação docente-discente.

A este respeito, Cavaco (1999, p. 164) diz que “[...] o papel do professor, por si só, não assegura o reconhecimento da autoridade do jovem docente, nem garante a possibilidade de evitar a desagregação do ambiente da aula pelo jogo das estratégias de afirmação e de resistência dos alunos”. Por isso, não basta ao professor ser o amigo dos alunos, dando-lhes liberdade em excesso, pois estará permitindo as atitudes inadequadas e que atrapalham o processo de ensino e aprendizagem. E a formação inicial precisa estar atenta para esta questão.

Assim, alertamos que é preciso o professor manter sempre um olhar atento e rigoroso quanto à manutenção da ordem e da disciplina em sala de aula. Concordamos com Furlani (2012, p. 49-50) quando diz que “[...] o trabalho escolar não pode se desenvolver à revelia da observância de normas de conduta, de certas ordens, pois objetiva a aprendizagem, não sendo, portanto, um processo espontâneo ou apenas lúdico”. Com isso, a autora reafirma a

necessidade da postura firme e exigente do docente em relação à adequação do comportamento dos discentes.

Convém ressaltarmos que um fator que contribui para a indisciplina, de acordo com os respondentes, é a ausência ou a omissão dos pais dos alunos. Desta forma:

É um grande desafio também, porque lá eu tenho crianças que são altamente acompanhadas, que no dia que eu vejo que aconteceu alguma coisa diferente eu já sei que a família tá lá no outro dia. E têm crianças que acontece coisas com eles que eu sei que eu não vou ver nenhuma resposta da família. O contato com a família é um desafio muito grande! A maioria das famílias são muito omissas, muito ausentes e chega um momento que eu, como professora, tenho que ter obrigatoriamente esse contato. A dificuldade é fazer com que eles cheguem até a gente. A dificuldade é essa (MÔNICA).

[...] Tenho alunos indisciplinados que conseguem desestabilizar a turma. Eu tenho alunos indisciplinados que não fazem as atividades e que os pais pouco vão à escola, então, se torna difícil para eu fazer algo a mais com eles (JOÃO).

O pouco contato com os pais dificulta o trabalho desses professores no que se refere aos problemas que ocorrem em sala de aula e que são causados pelos comportamentos insatisfatórios dos discentes. Ou seja, os pais daqueles alunos mais indisciplinados não frequentam a escola e não estabelecem uma boa comunicação com esses professores e, conseqüentemente, não participam das tentativas de resolução das situações-problema que vão surgindo. Sobre isso, Sousa (2018, p. 107) enfatiza que é preciso se estabelecer uma “[...] mediação institucional da escola, na definição clara do papel e do lugar de participação dos pais em âmbito escolar”. Isto porque, quando os pais reconhecem a responsabilidade que possuem no processo de escolarização de seus filhos, a tendência é que se envolvam com maior frequência nas questões relacionadas ao comportamento e aprendizagem daqueles. Então, cabe à escola, aos gestores, coordenadores pedagógicos e professores, propiciar este envolvimento.

Dessa forma, reafirmamos que a presença da família na escola é fundamental para que os professores busquem, em conjunto com os pais ou responsáveis, formas de lidar com a indisciplina dos alunos, pois, sozinhos, os docentes não conseguirão estabelecer um bom relacionamento entre os discentes e, muito menos, um ambiente saudável à aprendizagem. Com base nestas considerações, cabe complementarmos que todas as dificuldades apontadas até aqui estão acontecendo durante o ritual de inserção na docência (MARIN, 2014). Portanto, podem ser compreendidas também como os testes iniciais da profissão, que podem ser fáceis ou difíceis, e isto dependerá de vários elementos que Pádua (2017) classificou como facilitadores ou dificultadores (**Quadro 07**).

Quadro 7 - Elementos facilitadores e dificultadores no início da docência

| ELEMENTOS FACILITADORES NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE | ELEMENTOS DIFICULTADORES NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE |
|--|--|
| Formação inicial sólida: ter uma base de conhecimentos | Formação inicial muito teórica |
| Estabilidade profissional: ingresso por meio de concurso público | Dificuldade de acesso ao trabalho: ser lotado em escolas distantes |
| Boa relação com a comunidade escolar: convivência harmoniosa | Dificuldade de comunicação em sala de aula |
| Ser um profissional comprometido: pontualidade e assiduidade | Dificuldade em relacionar teoria e prática |
| Gostar do que faz: estar satisfeito com a profissão | Dificuldade para conduzir a ação pedagógica |
| Abertura ao diálogo | Dificuldade em realizar a transformação didática |
| Conquistar os alunos e os pares | Perfil da turma: turmas difíceis |
| Ter manejo de sala e Ser autoconfiante | Pouca desenvoltura |

Fonte: Pádua (2017, Adaptação da pesquisadora, Teresina, 2019).

Dentre os elementos acima, destacamos a formação inicial sólida, conquistar os alunos e os pais, ser um profissional comprometido e ter manejo de sala como aqueles que mais facilitam a superação das dificuldades. E, por outro lado, apontamos as dificuldades para conduzir a ação pedagógica, dificuldade em realizar a transformação didática, o perfil das turmas difíceis e a pouca desenvoltura do professor como os elementos que mais interferem no início da docência.

Este momento funciona, portanto, como uma balança da sobrevivência profissional onde, de um lado, está o desejo de ser professor e, do outro, as limitações impostas pelas condições reais de trabalho quase sempre desfavoráveis e desafiadoras. Neste sentido, os professores iniciantes precisam saber agir na urgência, buscando solucionar os problemas que vão surgindo, pois conforme Cavaco (1999, p. 179), enfrentam “[...] obstáculos frequentes a exigir respostas rápidas, adequadas, convincentes. [...] Trata-se de um período de tensões, de desequilíbrio e de organizações frequentes, de ajustamentos progressivos das expectativas e aspirações ocupacionais ao universo profissional”. Neste período, os principiantes percorrem um caminho instável, dada a imprevisibilidade das situações que ocorrem no cotidiano escolar.

Entretanto, os problemas, as lacunas da formação inicial, a inexperiência profissional, a insegurança que provém dessa falta de tato pedagógico e a necessidade de adaptação à escola não podem ceder lugar ao comodismo e ao conformismo diante da estrutura existente, pois leva ao ceticismo docente, impedindo que sejam encontrados caminhos alternativos para o equilíbrio dessa balança e, conseqüentemente, vai bloqueando as expectativas dos

professores neófitos que, inclusive, podem vir a abandonar a profissão.

4.4 REFLEXÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Chegamos ao final deste capítulo entendendo que o significado da docência é modificado ao longo da carreira, principalmente durante o seu momento inicial, no qual os neófitos vão percebendo as dificuldades e os percalços da profissão. Neste sentido, relembramos que:

— O período de entrada na carreira docente refere-se aos três primeiros anos de experiência profissional e é dividido em dois estágios: sobrevivência e descoberta. O primeiro está relacionado ao choque inicial que os professores têm ao chegar à escola; o segundo refere-se à exploração constante que o professor faz, tanto da sala de aula como da escola, reconhecendo os alunos, os seus colegas de profissão e a sua dinâmica de trabalho;

— É característico, também, deste momento, justamente por conta do choque com a realidade, que o professor confronte seus ideais e expectativas com o contexto concreto do espaço escolar. É um equilibrar-se constante em uma balança de conciliação entre o ideal e o real;

— Os participantes da pesquisa declararam que ser professor iniciante é prazeroso, mas ao mesmo tempo é difícil porque requer conhecimentos específicos e saber agir em diferentes situações, muitas delas conflitantes e desgastantes. Torna-se, portanto, um desafio porque o professor precisa demonstrar que sabe ensinar;

— Os principais sentimentos desenvolvidos pelos professores iniciantes participantes desta pesquisa foram: medo; desapontamento com o que eles imaginavam ser a profissão; angústia; susto; frustração; desespero; insegurança; preocupação com a aprendizagem dos alunos. Mas, também, demonstraram ter entusiasmo e determinação. Esses professores foram envolvidos em um jogo de sentimentos e emoções que reconfigurou suas percepções acerca da profissão;

— As dificuldades apontadas por eles foram: a indisciplina, a agressividade, a violência e o desinteresse de alguns discentes; o pouco contato com os pais dos alunos; e as turmas complicadas nas quais foram lotados. Dentre todas estas dificuldades, a indisciplina foi apontada como o principal fator de interferência na sobrevivência profissional.

Retomadas estas questões, podemos dizer que o significado da docência, para cada um dos participantes, foi modificado. Em primeiro lugar, porque perceberam que a

profissão não é tão tranquila como acreditavam ser, ou o “mar de rosas” como definiram. E, em segundo lugar, porque passaram a entender a complexidade do fazer docente. Assim, inferimos que essa mudança é um processo de reelaboração da representação do ser professor e acontece por meio do confronto entre as expectativas geradas ao longo da formação inicial e as experiências e interações vivenciadas na carreira docente. Mas, mesmo tomados pela frustração inicial, os participantes não deixaram de acreditar no valor e na relevância que tem um professor, que lida com vidas em processo de humanização e, por esta razão, devem estar em uma aprendizagem constante. Portanto, é um processo contínuo de aprender a dar sentido à ação docente. E, por esta razão, trataremos no próximo capítulo sobre a aprendizagem da docência durante os primeiros anos na profissão.



**CAPÍTULO 5 – APRENDIZAGEM DA
DOCÊNCIA: MÚLTIPLAS CONEXÕES DE UMA
REDE DE CONHECIMENTOS**

[...] as aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes; corresponde, em grande parte, às experiências que cada um viveu desde o nascimento; a forma como se aprende e o ritmo da aprendizagem variam segundo as capacidades, motivações e interesses [...]; enfim, a maneira e a forma como se produzem as aprendizagens são o resultado de processos que sempre são singulares e pessoais (ZALBAZA, 1998, p. 34).

Este capítulo tem como objetivo fazer reflexões sobre a aprendizagem da docência no início da profissão. Inicialmente, tratamos da relação existente entre conhecimento e aprendizagem humana, discutindo sobre a influência da Psicologia para a constituição das teorias de aprendizagem. Em seguida, explicamos sobre o cognitivismo e a Teoria da Aprendizagem Significativa, esclarecendo seu conceito de aprendizagem como constante ampliação da estrutura cognitiva através da assimilação entre as novas informações e o conhecimento prévio do aprendiz. Assim, relacionamos esse processo com a aprendizagem da docência, que ocorre na interação entre os conhecimentos aprendidos na graduação e as novas informações que surgem no contexto da prática profissional. Com isso, enfatizamos que essa aprendizagem será significativa quando o professor for capaz de acessar, mobilizar e articular a Base de Conhecimentos definida por Shulman (2014). Dando continuidade, interligamos esta concepção teórica à perspectiva de professor como adulto aprendiz, que prima pela aprendizagem autoral e preconiza a necessidade de empenho, interesse e comprometimento nesse processo, visando à maturidade cognitiva e profissional. Por fim, desvelamos a aprendizagem da docência dos participantes da pesquisa, considerando os anos iniciais na carreira. Neste ponto, concebemos esse processo como uma rede que possui três conectores: a gestão do conteúdo, a gestão da sala de aula e a gestão das relações com a comunidade escolar. Na sequência detalhamos as estratégias, os tempos e os espaços dessas aprendizagens. Nas reflexões finais rememoramos os resultados discutidos neste capítulo, sintetizamos nossas impressões acerca da rede de aprendizagem da docência de professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia do CEAD-UFPI e evidenciamos a importância da conexão entre diferentes conhecimentos, demonstrando como isso reflete no ofício docente e na constituição do *ethos* profissional.

5.1 CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM

A sociedade da informação e do conhecimento trouxe, juntamente com suas mudanças paradigmáticas, um novo perfil de aprendiz: dinâmico, reflexivo, pró-ativo e que concebe o conhecimento como uma construção inacabada, relativa e integrada. Assim, conforme

Behrens (2006, p. 68), “[...] o advento dessas mudanças exige da população uma aprendizagem constante. As pessoas precisam estar preparadas para aprender ao longo da vida podendo intervir, adaptar-se e criar novos cenários”. Esta concepção está respaldada na ideia de conhecimento como conexão e como produção complexa tecida em uma rede de significados onde os sujeitos são produtores do próprio saber.

Conceber o conhecimento nessa perspectiva é considerá-lo como uma construção sócio-histórica e cultural resultante das representações individuais e coletivas dos sujeitos que, por sua vez, são fruto das aprendizagens. A aprendizagem humana é resultado da interação entre fatores endógenos e exógenos, ou seja, da relação complexa e constante entre os aspectos hereditários e a influência exercida pelo meio ambiente, como assevera Moreira (1999). Pode ser entendida como um processo de assimilação e acomodação de ideias, de hábitos, atitudes, habilidades e conhecimentos, conforme preconizado por Piaget (2002). Ocorre em ritmos e intensidades distintos de pessoa para pessoa e é influenciada pelas características individuais, o contexto e as interações sociais, por isso, é um processo complexo e evolutivo.

Com base nessas considerações, é possível afirmarmos, ancorados em Dewey (2007), que a relação ativa entre sujeito e o ambiente no qual está inserido é sempre uma experiência vivida intencionalmente e que, por isso, é um evento psicológico, pois implica envolvimento e tomada de decisões. Segundo Westbrook e Teixeira (2010), a concepção deweyana defende que aprendemos ao longo da vida através dessas experiências. Portanto, utilizaremos o conceito de aprendizagem nesta perspectiva, concebendo a ação de aprender como um processo *continuum* de incorporação e interação dos conhecimentos adquiridos nas experiências imediata e mediata.

Vygotsky (1998) preconiza que é pela experiência mediada que acontece a maturação contínua das funções mentais superiores¹¹. Logo, a experiência tem um lugar de destaque no processo de aprendizagem, sendo considerada como elemento central deste percurso por possibilitar um diálogo constante entre o sujeito aprendente e aquilo que ele precisa conhecer. E esse diálogo se dá no movimento reflexivo de análise, comparação e reelaboração dos conceitos anteriormente construídos pelo aprendiz gerando, assim, novos conhecimentos. Da mesma forma, Novak (1981, p. 47), diz que “[...] embora existam muitas definições de aprendizagem, todas incluem a ideia de que aprendizagem é uma mudança no comportamento

¹¹ De acordo com Vygotsky (1998), as Funções Mentais Superiores, ou Funções Psicológicas, são: linguagem, pensamento, percepção, emoção e memória. São processos voluntários e intencionais que dependem da aprendizagem para se desenvolverem.

de um organismo decorrente de experiências anteriores”. Neste sentido, é possível considerarmos que aprender é um ato de contínuas modificações nas experiências cognitivas do aprendiz e ocorre por meio das vivências, da prática e da formação, implicando sempre a incorporação de novas informações.

Segundo Moreira e Mansini (1982), existem três tipos de aprendizagem humana: afetiva, psicomotora e cognitiva. A aprendizagem afetiva refere-se à maturação das emoções, sentimentos e paixões do indivíduo; a aprendizagem psicomotora é o processo de conhecimento, autocontrole e equilíbrio da motricidade; e a aprendizagem cognitiva resulta do processamento e armazenamento organizados e gradativos de informações e conceitos na memória, mantendo uma relação direta com os outros dois tipos de aprendizagem. Nesta perspectiva, aprender não é um ato desordenado, pois implica sempre uma intencionalidade e um objetivo, mesmo que implícitos na ação do sujeito aprendiz.

Em consonância com esta concepção de aprendizagem, trazemos Freire (1996) para lembrarmos que aprender é construir um novo olhar, um olhar interpretativo e crítico sobre a realidade. Portanto, gerador de conhecimentos que servem aos sujeitos como ferramenta de transformação e requer intencionalidade, comprometimento, dedicação, curiosidade, criticidade e abertura ao novo.

Com isso, cabe lembrarmos que, conforme discussão apresentada nos capítulos anteriores, a formação de professores é um processo *continuum* e cumulativo de aquisição dos conhecimentos. Todavia, para compreendermos melhor como os professores iniciantes elaboram suas aprendizagens sobre a docência, devemos, primeiramente, entender esse processo sob a luz de uma teoria que o conceba como uma construção individual e coletiva mediada pela interação social. Em vista disso, discutiremos a seguir sobre o cognitivismo e a Teoria da Aprendizagem Significativa, concebendo-as como fundamento para as discussões ao longo deste capítulo.

5.2 O COGNITIVISMO E A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

O interesse por compreender como ocorre a aprendizagem vem acompanhando a história do desenvolvimento humano desde a antiguidade. Porém, só foi sistematizado como estudo científico a partir do século XIX, com o surgimento da Psicologia enquanto ciência. Este fato impulsionou a elaboração de teorias da aprendizagem. Contudo, foi no século XX que as pesquisas sobre essa temática se intensificaram para estruturar:

[...] diferentes teorias sobre a aprendizagem, salientando alguns aspectos relacionados com os seus mecanismos produtivos, o papel da educação e a atividade do sujeito que aprende, no marco dos diferentes “paradigmas educativos” gestados no percurso da relação entre a Psicologia e a Pedagogia (paradigmas comportamentalista, psicogenético, sócio-histórico-cultural, humanista e cognitivista) (DIÁZ, 2011, p. 28).

Nesse aspecto, a aprendizagem como objeto de estudo da Psicologia ganhou um lugar de destaque a partir do século passado, com o avanço científico e tecnológico que possibilitou novos olhares às pesquisas sobre a mente humana e sua estrutura cognitiva. Outro motivo foi a aproximação dessa ciência à Pedagogia, permitindo ampliar as discussões e aprofundar os estudos sobre as relações entre educação e aprendizagem, tendo como suporte as visões paradigmáticas vigentes ao longo desse século. Estes estudos objetivaram, segundo Novak (1981), sistematizar a compreensão sobre o ato de aprender e representam o esforço coletivo de pesquisas desenvolvidas em busca de explicações sobre a aprendizagem humana como centro do processo educativo.

Na história da Psicologia, o conceito de aprendizagem difere entre as correntes¹² comportamentalista, cognitivista e humanista, pois cada uma, de acordo com seu enfoque, enfatiza diferentes aspectos e elementos do desenvolvimento humano, tais como: o comportamento, a cognição ou a afetividade, respectivamente. A Teoria Cognitivista surgiu no início do século XX, no mesmo período que o Behaviorismo e apresentou uma oposição teórica ao comportamentalismo, trazendo para a discussão um elemento até então desprezado: o papel das variáveis intervenientes ou da subjetividade no processo de aprendizagem.

Em outras palavras, Moreira (1999, p. 36) explica que essa teoria se preocupa com as “[...] cognições e intenções, dos chamados processos mentais superiores (percepção, resolução de problemas por insight, tomada de decisões, processamentos de informação, compreensão) [...]”. Essa concepção alargou o campo de estudos da Psicologia sobre o processo de aprendizagem, pois retomou a preocupação com o pensamento enquanto manifestação da consciência e da intencionalidade do sujeito, alterando, assim, a concepção de aprendizagem, antes entendida como passiva e mecânica e, agora, compreendida como o resultado da interação ativa da pessoa com o ambiente em um movimento constante de reorganização das suas percepções do mundo.

O Cognitívismo, ou revolução cognitiva, trouxe diferentes perspectivas teóricas sobre a aprendizagem, dentre elas destacamos a piagetiana e a vygotskyana. De acordo com Moreira e Mansini (2001), Jean Piaget é um dos mais importantes teóricos cognitivistas, pois elaborou

¹² Neste trabalho, a ênfase recai sob os fundamentos da Teoria Cognitivista, pois nossos pressupostos a respeito do processo de aprendizagem convergem para as bases da referida concepção teórica.

a teoria da construção do conhecimento, que contribuiu de maneira ímpar para os estudos sobre aprendizagem. Sua teoria da Epistemologia Genética abriu caminho a estudos posteriores sobre o processo de aprender, por ter estudado a inteligência em diferentes estágios do desenvolvimento intelectual. Segundo Bock, Gonçalves e Furtado (2001), Lev Semenovitch Vygotsky, por sua vez, desenvolveu a perspectiva interacionista¹³, que explica a aprendizagem por meio da interação entre o sujeito e o meio social, ou seja, entende que os contextos social, histórico e cultural exercem forte influência sobre os indivíduos e, conseqüentemente, suas aprendizagens.

Essas perspectivas possuem um posicionamento construtivista, já que concebem a pessoa como um ser em construção ao longo da vida e, portanto, como agente da sua própria aprendizagem, ou seja, o conhecimento não é resultado de manipulações, mas sim da ação do sujeito cognoscente que cria e reelabora constantemente os conceitos e representações sobre o mundo e sobre si mesmo. Por isso, no entendimento de Piaget (2002) e Vygotsky (1998) somos sujeitos do conhecimento, com capacidade para interpretarmos o mundo ao nosso redor.

É importante ressaltar que, segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1980), as concepções de Piaget e Vygotsky contribuíram para a elaboração da Teoria da Aprendizagem Significativa. Nesta teoria, o sujeito tem um papel preponderante, pois é capaz de elaborar e reelaborar seu conhecimento por meio da relação entre aquilo que já sabe e o seu potencial para aprender, conforme discutiremos adiante.

A Teoria da Aprendizagem Significativa foi elaborada na segunda metade do século XX pelo norte-americano David Paul Ausubel, médico psiquiatra, psicólogo e pesquisador da área de Psicologia Educacional, que viveu entre os séculos XX e XXI. Segundo Novak¹⁴ (1981, p. 57), essa teoria também pode ser chamada de Teoria da Assimilação e “[...] pertence à família das Teorias Cognitivas de aprendizagem que rejeita a máxima behaviorista de que não se pode especular sobre mecanismos internos da mente”. O entendimento do autor veio em contraponto às ideias behavioristas e trouxe como defesa a concepção de que, quanto maior for o repertório de conhecimentos de uma pessoa, maior será, conseqüentemente, sua capacidade para aprender.

¹³ A interação sujeito e meio social proporciona o desenvolvimento de processos mentais superiores, como a linguagem e o pensamento, e acontece pela socialização.

¹⁴ Joseph D. Novak (1981) filia-se à Teoria da Aprendizagem Significativa por considerá-la sólida, consistente e abrangente, pois ultrapassa a visão de aprendizagem por condicionamento do comportamento. Considera inseparável a articulação entre pensar, sentir e agir, ou seja, percebe a aprendizagem como um processo de integração construtiva (MOREIRA, 1999).

De acordo com essa teoria, a aprendizagem pode acontecer tanto de maneira mecânica como significativa¹⁵. Contudo, apesar de terem características distintas, ambas são complementares e não se excluem no processo de aquisição dos conceitos. Isso porque a perspectiva ausubeliana dá um enfoque considerável à aprendizagem de conceitos que, no entendimento de Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 76), são “[...] objetos, eventos, situações ou propriedades que possuam atributos essenciais comuns que são designados por algum signo ou símbolo”. Ou, em outras palavras, são os significados e representações cognitivas do aprendiz. Assim, aprender conceitos é compreender de maneira mecânica, organizada e sistemática o significado dos signos, símbolos e instrumentos que são criados e compartilhados socialmente para, a partir daí, acontecer uma aprendizagem mais autônoma, com sentido e significativa.

Aprendizagem Significativa refere-se à capacidade de aprender fazendo relações, estabelecendo *links* entre os subsunçores e a nova informação, ou seja, para que ocorra uma aprendizagem significativa é necessário que as informações ou ideias apresentadas ao aprendiz mantenham uma relação não-arbitrária e substantiva com aquilo que o sujeito já sabe sobre o assunto a ser aprendido.

Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 34) explicam que “[...] uma relação não arbitrária e substantiva significa que as ideias são relacionadas a algum aspecto relevante existente na estrutura cognitiva [...]”. Assim, somente através dessa interação é possível ocorrer uma aprendizagem significativa, pois acontecerá a ampliação do conhecimento prévio por meio da assimilação, elaboração, diferenciação e, até mesmo, modificação dos conceitos.

Isso se aplica, também, aos professores iniciantes, pois durante a entrada na carreira vivenciam momentos propícios à aprendizagem da prática pedagógica e, conseqüentemente, têm a oportunidade de reelaborarem de maneira significativa seus conhecimentos sobre a docência. Portanto, precisamos perceber os docentes como adultos aprendizes que modificam sua Base de Conhecimentos da Docência à medida que adentram na profissão, conforme discutiremos a seguir.

5.2.1 O PROFESSOR INICIANTE COMO ADULTO APRENDIZ

Os professores iniciantes são, também, aprendizes, pois lidam diariamente com novas informações, eventos e conceitos que os levam a um movimento constante de (re)construção

¹⁵ A diferença básica entre ambas é a forma como as informações são internalizadas com, ou sem, ligações cognitivas relevantes.

dos seus repertórios de conhecimento. Ao adotarmos essa perspectiva, estamos considerando, conseqüentemente, que a aprendizagem da docência é uma ação que tem como autor principal o próprio professor, ou seja, uma aprendizagem como autoria.

Segundo Demo (2014), esse modelo de aprendizagem implica saber pensar e pensar corretamente, isto porque aprender demanda construir argumentos válidos e pertinentes. Portanto, requer um sujeito ativo e que observa tudo ao seu redor, mas é, também, uma aprendizagem que acontece em coautoria, pois aquilo que as pessoas aprendem é sempre resultado de um conhecimento já existente.

A partir da década de 1990, passou-se a reconhecer a importância da aprendizagem dos professores enquanto pessoas adultas e, conforme Garcia (1999, p. 50), isso aconteceu sob a égide da “Psicologia da Aprendizagem do Adulto [...] tendo como interesse as investigações sobre os diferentes estilos de aprendizagem e, também, estilos cognitivos dos estudantes, podendo-nos referir a estilos de aprendizagem de pessoas adultas”. Assim, os professores foram vistos como adultos que aprendem ao longo da profissão e, com isso, entendemos que emergiu um novo olhar para a aprendizagem da docência.

Por isso, perceber os professores iniciantes com adultos aprendizes e produtores de conhecimentos é essencial para investigarmos as aprendizagens que constroem, pois, conforme Pepe (2014, p. 94), “[...] sabemos que aprendemos para toda a vida, que somos ‘eternos aprendizes’, não importa a idade, mas, na profissão docente, como é que fica esse processo de aprendizagem?”. Essa é uma questão importante, pois é um processo que ocorre em diferentes momentos, formas e condições, acontecendo tanto na formação inicial como ao longo da carreira e, por isso, Guarnieri (2005, p. 9) considera que existe “[...] o aprendiz-professor em formação e o professor-aprendiz em exercício”. E é, justamente, sobre o professor-aprendiz que trata este capítulo.

Como vimos no capítulo anterior, os professores iniciantes vivem um período de tateamento na profissão e, por esta razão, no entendimento de Garcia (1999, p. 59), encontram-se em “[...] um nível conceptual ‘concreto’, ligado à ação, com necessidade de controle das situações, insegurança e submissão à opinião dos que são considerados superiores [...]”. Este é um período conflituoso no qual as preocupações giram muito mais entorno do próprio eu profissional e pela necessidade de aprender ou aprimorar os saberes de formação, como nos lembra Tardif (2014), por conta da imaturidade profissional dos neófitos.

Para os autores supracitados, a maturidade profissional também pode ser entendida como o estilo próprio do professor ou a sua maturidade cognitiva. E, sobre a aquisição da maturação profissional, Day (2001, p. 17-18) considera ser vital que os professores em início

de carreira “[...] participem activamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem”. Pois isso contribui no amadurecimento cognitivo desses docentes e funciona como uma questão de sobrevivência na carreira.

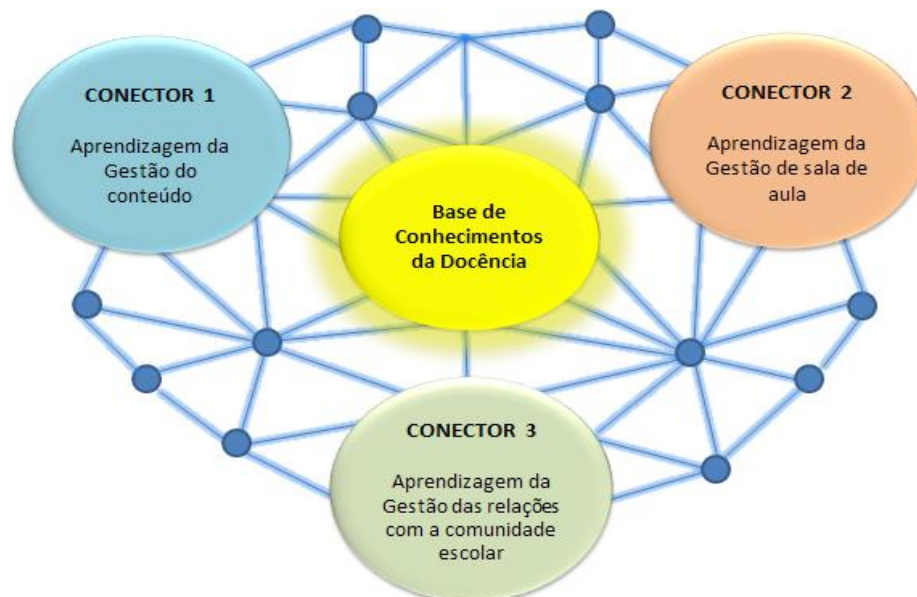
Assim, acreditamos que para o professor iniciante desenvolver-se pessoal e profissionalmente é preciso que tenha consciência da necessidade de ser ativo neste processo, sobretudo porque é um período de grandes aprendizagens por conta das experiências que vivenciará no contexto da profissão. Dessa forma, concordamos com os autores citados acima quando dizem que a maneira como os professores constroem seus primeiros passos na docência influencia diretamente a qualidade das aprendizagens construídas nesse período.

Isto posto, apresentaremos a seguir a última categoria geral de análise dos dados desta pesquisa, detalhando as aprendizagens da docência que acontecem nos primeiros anos da carreira profissional dos participantes. Evidenciaremos as estratégias, os tempos e os espaços nos quais essas aprendizagens ocorrem e discutiremos, ancorados nas perspectivas teóricas apresentadas neste capítulo, se tais aprendizagens são significativas e como esses professores vivenciam este momento de ampliação da sua Base de Conhecimentos da Docência.

5.3 DESVELANDO A REDE DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES INICIANTE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI, NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Para compreendermos como os professores iniciantes, participantes desta pesquisa, estão construindo suas aprendizagens da docência indagamos a eles sobre quais os aspectos essenciais do trabalho docente que devem ser conhecidos logo nos primeiros anos da profissão. A gestão do conteúdo, a gestão da sala de aula e a gestão da interação com a comunidade escolar foram os três aspectos mais citados e, portanto, considerados como os mais complexos, como podemos perceber na terceira e última categoria geral das análises dos dados: Rede de aprendizagem da docência (**Figura 23**).

Figura 23 - Terceira categoria geral de análises: Rede de aprendizagem da docência



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Esta categoria surgiu a partir das falas dos participantes, evidenciando os três aspectos da ação pedagógica que devem ter sua aprendizagem aprimorada logo no início da profissão e que possuem como eixo central a Base de Conhecimentos da Docência, conforme ilustrado na Figura 23. Tais aspectos foram apontados como indispensáveis ao exercício da profissão e, considerando que estamos lançando olhar sobre a formação de professores na modalidade a distância, tomaremos a aprendizagem como uma rede que para existir necessita de conexões. Neste caso, cada tipo de aprendizagem, ou a aprendizagem específica de um eixo da ação docente, será denominada de conector.

Estes conectores contribuem para a ampliação constante da estrutura cognitiva dos professores iniciantes. Quando bem conectados, promovem aprendizagens significativas e, conseqüentemente, resultam no desenvolvimento cognitivo do professor, que aprenderá de diferentes maneiras e em contextos distintos ressignificando, assim, os conhecimentos anteriormente aprendidos.

O termo genuíno da palavra rede é *network* e significa, na linguagem cibernética, um conjunto de elementos e dispositivos conectados uns aos outros e que, por isso, são interdependentes. Por essa razão, é construída por vários nós que se interconectam. De acordo com Castells (1999, p. 498),

[...] nó é o ponto no qual uma curva se encontra. [...] são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde

que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação [...].

Assim, entendemos que o estabelecimento de *links* entre os conectores, ou nós, proporciona um movimento dinâmico e flexível, possibilitando a interlocução de informações em comum ao longo de toda a rede.

Utilizar esta metáfora para explicar a aprendizagem da docência é, segundo Beauclair (2007), conceber esse processo como um enredamento de múltiplos fatores que favorecem a expansão do conhecimento profissional dos professores. Isto significa que uma rede de aprendizagem implica um conjunto de conectores disponíveis para serem utilizados em situação de sala de aula, ou seja, são elementos constituídos que se tornam padrão de ação docente.

Esse padrão é aquilo que Coulon (1995) denomina de *patterns*, são as regularidades que aproximam as práticas sociais dos atores pertencentes a uma comunidade. Neste caso, entendemos que o modo como os professores desenvolvem a ação docente é guiado por *patterns* que, na metáfora de rede, podem ser entendidos como os *links* de conexão entre os diferentes saberes da docência. Por isso, torna-se uma tarefa delicada que requer competência e precisão nos movimentos e na tomada de decisões.

Nesse aspecto, a aprendizagem da docência, nos primeiros anos da carreira profissional, deve permitir a conexão significativa entre os conhecimentos adquiridos na graduação e as novas informações sobre os alunos, suas salas de aula e sobre a comunidade escolar. Dessa forma, a aquisição e o alargamento desses saberes da docência serão concebidos na metáfora da rede de conhecimentos que promovem uma aprendizagem significativa através das conexões estabelecidas entre diferentes conectores interligados à Base de Conhecimentos da Docência e que dão sustentação à ação pedagógica.

Isto porque, de acordo com Garcia (1992, p. 66), este “[...] é um tempo de tensões e aprendizagens intensas, em contexto geralmente desconhecido, durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimentos profissionais para além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal [...]”. Isso requer dos neófitos capacidades de assimilação e adaptação constantes.

Em sintonia com essa afirmação, Macêdo, França-Carvalho e Evangelista (2016, p. 29-30) consideram que:

[...] o professor é sujeito em movimento numa prática social mais ampla e em múltiplas relações uns com os outros em situações concretas que se assemelham a teia de relações em que está implícito intelecto e afeto como elementos mediadores e reguladores das ações [...].

Portanto, a comunicação entre esses conectores segue a direção apontada pelas especificidades da atividade docente e é mediada pelos *links* estabelecidos com os outros sujeitos do processo ensino e aprendizagem.

Para os participantes, o professor está envolvido nessa rede e precisa aprender a equilibrar-se diariamente, pois exercer a docência:

É estar em um constante aprendizado, sempre se reformular, buscar inovar, aprender a ser professor é isso! Aprender a ensinar é você não se acomodar e estar sempre em constante transformação, buscando ideias e informações. Eu vejo que não é acomodação, é sempre buscar o novo (PEDRO).

Ao afirmar que a docência requer do professor reformulação, busca e inovação, entendemos que Pedro refere-se à construção dinâmica desta rede de aprendizagem, pois o docente precisa acompanhar as mudanças e a evolução destes conhecimentos e isto torna o entrelaçamento dos conectores um trabalho permanente. É um processo que acontece pelas representações que construímos através das nossas experiências e, por isso, cada indivíduo terá uma maneira diferenciada de constituir sua estrutura cognitiva. Conseqüentemente, o desenvolvimento cognitivo é dinâmico e, por isso, acontece um contínuo reordenamento nessa estrutura.

Sobre a estrutura cognitiva, Novak (1981, p. 9-10) afirma que pode ser entendida como o “[...] armazenamento de informações no cérebro como altamente organizado, com articulações formadas entre vários elementos mais antigos e mais recentes conduzindo a uma hierarquia conceitual [...] são as representações da experiência sensorial da pessoa”. Assim, podemos concebê-la como o conjunto de conhecimentos conectados. Convém ressaltarmos que essa organização é mental e acontece por meio da conexão entre o conhecimento já consolidado e as novas informações.

O autor supracitado explica, ainda, que aquilo que aprendemos fica armazenado na estrutura cognitiva e torna-se conhecimento prévio, também denominado de conceito subsunçor¹⁶, ou apenas subsunçor. Os subsunçores funcionam como uma âncora, um suporte aos novos conceitos a serem aprendidos. Nesse sentido, refere-se à experiência prévia da estrutura cognitiva que, no entendimento de Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 139) “é conceitualizada como um corpo de conhecimentos estabelecido e adquirido cumulativamente, organizado hierarquicamente, que é organicamente relacionável com a nova tarefa de

¹⁶ Outra palavra utilizada com o mesmo sentido do conceito subsunçor é o termo esteio, que remete à ideia de um conhecimento preexistente. Portanto, podemos utilizar as palavras subsunçor ou esteio para falarmos das ideias ou conceitos prévios que funcionam como facilitadores da aprendizagem e servem como apoio, auxílio e sustentação ao conteúdo a ser assimilado.

aprendizagem”. A função de um subsunçor é facilitar, de maneira interativa, a compreensão de informações novas, constituindo uma plataforma que acomoda e reconfigura novos conceitos.

Por essa razão, Moreira e Mansini (2001, p. 17) complementam dizendo que “[...] a idéia central da teoria de Ausubel é a de que o fator isolado mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe”. Pois, ao longo das aprendizagens, os subsunçores são modificados, diferenciados e ampliados e o resultado desta modificação é denominado de produto interacional, ou subsunçor modificado.

Portanto, um subsunçor é o conteúdo ideacional relevante da estrutura cognitiva, ou o conteúdo relevante que define e determina qual o potencial significativo de cada aprendizagem, pois quanto maior for esse conteúdo referencial, maior será a quantidade de ligações cognitivas que o professor fará, internalizando de maneira sólida e duradoura as informações.

Dessa forma, podemos explicar o processo de aprendizagem da docência como a ampliação significativa da estrutura cognitiva do professor. Isso acontece à medida em que é capaz de fazer relações entre os conhecimentos aprendidos na graduação e os que irá adquirir no cotidiano da sua prática profissional demonstrando que, quanto mais firme for sua Base de Conhecimentos da Docência, maior será sua capacidade para aprender. Assim, as novas construções cognitivas terão como suporte os conceitos e proposições já estruturados e organizados pelo professor iniciante, conforme ressalta outro participante:

[...] Assim, eu acredito que aprendi, mas não tudo. Porque eu acredito que nenhum curso de licenciatura vai fazer a pessoa ser um professor, a pessoa só vai aprender ser professor no dia a dia, na prática, né? Ela vai aprender a ser professor na prática e não na teoria. É assim, eu aprendi muita coisa no Curso de Pedagogia, mas, a ser professor? Somente na prática (JOÃO).

Com esse posicionamento, João admite que é a entrada na profissão que vai fazê-lo professor. Entretanto, cabe ressaltarmos que os conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente não são aprendidos em uma única etapa do processo formativo e nem tampouco da mesma maneira, como lembram Nóvoa (1992) e Garcia (1999), pois tal aprendizagem ocorre por meio das assimilações que os docentes vão fazendo enquanto constroem sua rede de saberes.

Nesse ponto, a Teoria da Aprendizagem Significativa explica que cada processo assimilativo é diferente, único e singular à experiência cognitiva do aprendente e resulta em produtos interacionais originais e estáveis. Consequentemente, o desenvolvimento do pensamento profissional do professor é dinâmico e se aperfeiçoa continuamente,

possibilitando a reorganização da sua estrutura cognitiva através das experiências que vivencia, conforme explicou João.

O termo Assimilação é utilizado como processo de interação entre a nova informação e o conhecimento prévio do aprendiz. Assim, há sempre uma ação contínua promovendo mudanças significativas que, segundo Moreira (2001, p. 99), “[...] ocorrem não como resultado de períodos gerais do desenvolvimento cognitivo, e sim como resultado de uma crescente diferenciação e integração de conceitos específicos relevantes na estrutura cognitiva”. Assimilar é, portanto, o resultado da ação em que o indivíduo foi capaz de reter e organizar as informações novas a partir de ideias preexistentes na estrutura cognitiva, utilizando-as para resolver problemas e construir novas aprendizagens. É justamente assim que um professor iniciante vai estabelecendo novas conexões para compor sua rede de aprendizagem da docência.

Contudo, Rodrigues (2009) lembra que a aprendizagem do trabalho docente compreende, além da assimilação de conhecimentos específicos, a subjetividade docente e a percepção que o professor tem de si mesmo e das suas deliberações no processo de ensino e aprendizagem, levando-o a adquirir uma postura reflexiva diante dos acontecimentos em sua prática.

Na mesma direção, Day (2001, p. 87) explica que, na curva da aprendizagem¹⁷ da docência, destacam-se os aspectos exógenos e endógenos como “[...] auto-imagem, auto-estima, motivação profissional, realização profissional, percepção de tarefas e perspectivas futuras”. No entendimento desse teórico, quanto mais motivado a aprender o professor estiver, mais disposição terá e, conseqüentemente, se sentirá impulsionado a inovar e diversificar em sala de aula. Assim, consideramos ser imprescindível à rede de aprendizagem da docência que o professor iniciante construa conectores, dentre eles a aprendizagem da gestão do conteúdo.

5.3.1 Aprendizagem da Gestão do Conteúdo

A atividade docente é um trabalho entre humanos e tem como finalidade precípua promover aprendizagens. Muito embora seja uma atividade de transmissão é, principalmente, uma ação mediada na qual acontece uma relação direta entre três elementos: o professor, os

¹⁷ Esta expressão é usada por Day (2001), ao citar um trecho da obra de R. Barth de 1996, para explicar que a aprendizagem profissional é medida através de uma curva, que é ascendente durante os quatro primeiros anos da profissão e deste período em diante torna-se plana até o momento em que vai declinando e desaparece. Vale destacarmos que, de acordo com esta curva, o primeiro ano de atuação profissional é caracterizado por uma intensa vontade de aprender.

alunos e o conhecimento. Estes elementos compõem uma triangulação pedagógica na qual o docente tem a função de fazer a gestão do conteúdo a ser ensinado, tornando-o assimilável para os discentes (THERRIEN; MAMEDE; LOIOLA, 2004).

A gestão do conteúdo, segundo Gauthier *et. al* (1998, p. 436), “[...] está ligada ao conjunto das operações organizadas para levar o aluno a aprender o conteúdo: a maneira de estruturar a lição, tipo de perguntas feitas, exercícios propostos, procedimentos de avaliação das aprendizagens”. Assim, o gerenciamento da matéria de ensino deve atentar para as necessidades dos alunos e a heterogeneidade da sala de aula. Dessa forma, os professores são os responsáveis diretos por essa mediação e devem saber o que ensinar, a quem ensinar, como ensinar e quando ensinar. Isso implica dizer que a gestão do conteúdo é um saber que ancora outros saberes.

Saber fazer essa gestão é um desafio para os professores-aprendizes e é, também, uma questão de sobrevivência na profissão. Ensinar é o ponto central da ação docente e a aprendizagem da gestão do conteúdo deve ser aprimorada no início da profissão, pois, como assevera França-Carvalho (2007, p. 80), esse saber integra “[...] o ensino e a aprendizagem do conteúdo, [...] consiste, pois, no mundo objetivo que o professor compartilha com o aluno, sendo a razão das interações, de produção e de transformação de saberes”. E, por isso, é o eixo principal do trabalho docente, reiterando o posicionamento dos participantes desta investigação:

Eu acho que a gestão de conteúdo é fundamental. E isso é o que ainda se torna um entrave: a questão de saber como ensinar o conteúdo (PEDRO).

Eu sei que ninguém sabe de tudo, mas um preparo mesmo de conteúdo, de organização, de planejamento, de saber adequar e repassar com qualidade os conteúdos que os educandos têm que aprender [...] isso é importante (MÔNICA).

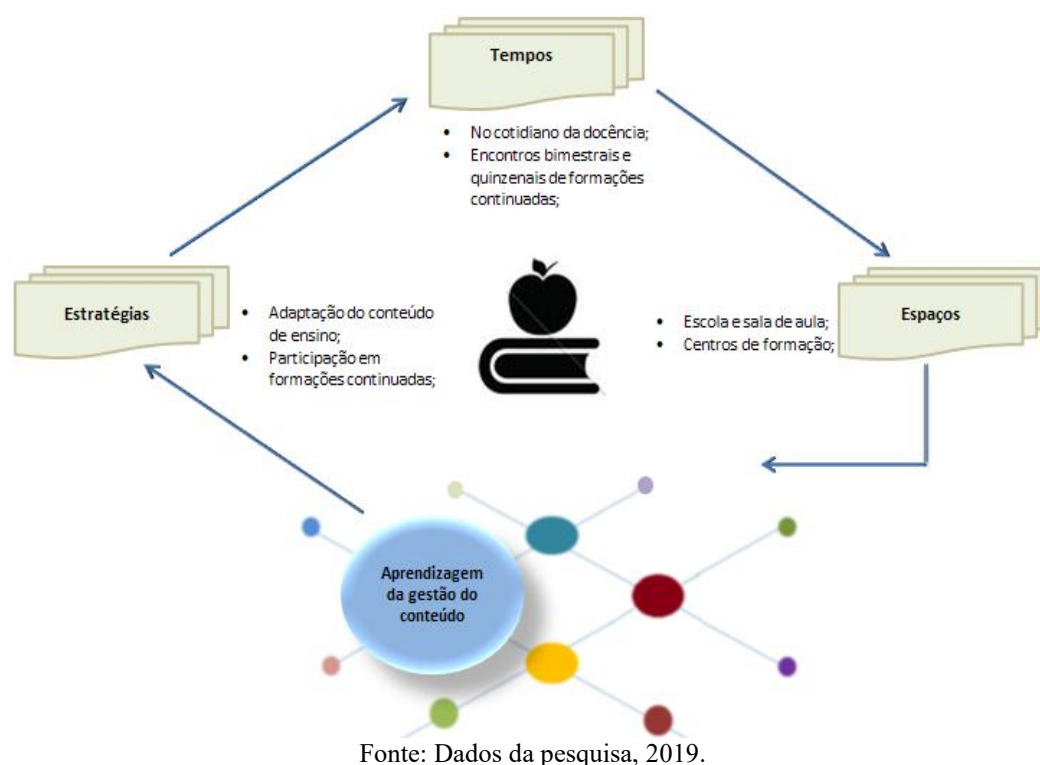
Essa questão da gestão, essa questão da estratégia que faço para repassar o conteúdo aos alunos? Eu ainda tenho muito o que aprender, ainda estou engatinhando como um (JOÃO).

Neste sentido, o professor iniciante deve adquirir um saber prático sobre a matéria do ensino e, assim, com clareza e segurança, comunicar de forma criativa e estimulante o conteúdo, tornando-o compreendido pelos alunos. Contudo, os participantes consideram que como não tiveram, durante a graduação, aprofundamento deste eixo de ação docente, isso está ocasionando um problema, ou um entrave, conforme enfatiza Pedro. Então, esses docentes ficam impedidos de desempenharem com êxito a atividade de ensino e, por isso, percebem a fragilidade de suas redes de aprendizagem.

Essa preocupação possivelmente decorre da pouca experiência que têm e da tênue constituição da base de conhecimentos durante a formação inicial, que não possibilitou a aprendizagem significativa dos conteúdos específicos das disciplinas, dificultando, assim, a mediação entre os assuntos e os alunos. Dessa forma, acreditamos que aprender a gerenciar os conteúdos de ensino requer, necessariamente, a ampliação e renovação da base de conhecimentos dos professores neófitos e isto dependerá, em grande parte, da criatividade, do empenhamento e das estratégias que esses profissionais adotam para construir esta aprendizagem.

Essa questão nos fez pensar sobre quais saberes são necessários à gestão do conteúdo. França-Carvalho (2007, p. 149-150) responde dizendo que a gestão da matéria implica saber fazer: “[...] o roteiro de conteúdos, delimitação das atividades, de recursos didáticos, distribuição de tempos e de espaços para a realização das atividades, decidir sobre provas e avaliação. [...] procurar maneiras mais adequadas de proporcionar aos alunos oportunidades de aprendizagens”. Contudo, isso não é fácil para os docentes em início de carreira e implica, como bem mencionaram Pedro e Mônica, um melhorar constante, ou seja, aprender como ensinar os conteúdos. Por isso, questionamos os participantes sobre: como, onde e quando estavam aprendendo a gestão dos conteúdos a serem ensinados. Os achados revelaram as principais estratégias, os tempos e os espaços dessa aprendizagem (**Figura 24**).

Figura 24 - Subcategoria de análises: Estratégias, tempos e espaços de aprendizagem da gestão do conteúdo



Pela figura 24, entendemos que saber ensinar o conteúdo de cada disciplina é uma das dimensões da competência profissional do professor e requer planejamento rigoroso das ações a serem desenvolvidas em sala de aula e um conhecimento sólido dos conteúdos específicos de cada disciplina. A esse respeito, Portilho (2011, p. 45) explica que “[...] o sujeito desenvolve o seu processo de aprendizagem, baseando-se em estratégias cada vez mais específicas conforme a tarefa que está realizando”. Desta forma, compreendemos que, quanto maior for o número de estratégias de um professor, melhor e mais significativa será sua aprendizagem.

Considerando a complexidade imbricada na gestão do conteúdo, podemos entender o porquê da dificuldade sentida pelos participantes, representada na fala a seguir:

Essa qualidade a gente vai aprendendo, vai aprimorando de acordo com as experiências que a gente tem em sala de aula porque, às vezes, a gente repassa de uma forma e as crianças não aprendem e aí a gente tem que modificar a forma de ensinar. Porque, às vezes, eu tenho dúvidas: como é que eu vou fazer para ensinar isso aqui? Isso dá pra minha turma? Então, isso vai de acordo com cada aluno, com cada turma. Então, esse gerenciamento, esse controle é que eu preciso ainda melhorar bastante com relação a isso, entendeu? (MÔNICA).

Assim, Mônica entende que, além do professor precisar saber o conteúdo a ser ensinado, é necessário que tenha conhecimentos pedagógicos sobre o planejamento da aula, adequando o assunto às necessidades dos alunos. Para Baccon e Arruda (2015, p. 247), isso é fundamental, pois “[...] a gestão da matéria está relacionada às operações às quais o professor lança mão para que o aluno aprenda o conteúdo”. Ou seja, é o ato de planejar, desenvolver e avaliar uma atividade de ensino e isso comporta todas as ações desenvolvidas pelo docente no cotidiano da sala de aula e têm como finalidade a aprendizagem dos alunos.

Além do mais, quando a participante fala que em determinados momentos é preciso modificar o seu planejamento, tendo em vista a não assimilação dos conteúdos pelos discentes, essa docente revela sua preocupação com o gerenciamento do processo de ensino e aprendizagem. E isso demonstra o seu comprometimento com o trabalho que desenvolve.

A referida professora sinalizou que faz a seleção, organização e reorganização dos conhecimentos adquiridos em cada experiência cognitiva, aprimorando sua Base de Conhecimentos da Docência e, com isso, aumenta a capacidade de assimilação da sua estrutura cognitiva. Esta interação de saberes pode favorecer uma aprendizagem significativa. Porque quanto maior for a estrutura cognitiva do professor aprendiz, maior será sua capacidade de assimilação de novos conceitos, pois assimilar é incorporar.

No que se refere ao ato de planejar a aula, Souza (2018, p. 105) explica que a gestão do conteúdo “[...] se caracteriza pelo sentido atribuído à disciplina, pelas competências situadas no desenvolvimento da prática e pelos fundamentos do planejamento baseado na escolha das atividades, permitindo avaliar a aprendizagem”. Isto nos leva a compreender que gerir o conteúdo de ensino não é, somente, selecionar os assuntos e repassá-los em sala de aula, já que o docente precisa considerar as características e necessidades dos educandos, acompanhar a evolução cognitiva destes; e diagnosticar possíveis dificuldades de aprendizagem, como destacou a participante ao final de sua fala.

Adaptar as estratégias de ensino é, assim, uma das principais ações que o professor iniciante deve desenvolver. Segundo Baccon e Arruda (2015, p. 468),

[...] as representações que os professores constroem em relação aos alunos constituem elemento importante no processo de ensino e que, ao conhecer seus alunos o professor pode organizar suas atividades, os conteúdos e seu material, adaptando-os às necessidades dos alunos.

É, portanto, uma tarefa delicada e que requer sensibilidade pedagógica, ou seja, o professor deve se manter atento para gerenciar com perspicácia os conteúdos e, assim, demonstrar sua competência didático-pedagógica para gerenciar o ensino.

Em consonância com o posicionamento acima, Rodrigues (2009, p. 30) considera que “[...] o trabalho do professor interage com o fluxo dos acontecimentos na sala de aula [...], no acontecimento da prática pedagógica, o professor trabalha com os conteúdos prescritos, mas, ao mesmo tempo, redimensiona-os no confronto com a situação e com o momento em que atua”. Por essa razão, acreditamos que para Mônica poder redimensionar os conteúdos é necessário que consiga referir, também, suas estratégias de ensino e as atividades propostas.

Garcia (1999, p. 91) denomina essa redefinição de rotas pedagógicas como uma adaptação do “[...] conhecimento geral da matéria às condições particulares da escola e dos alunos que a frequentam [...]. Este tipo de conhecimento não se adquire senão em contacto com os alunos e as escolas reais [...]”. Essa necessidade de demonstrar domínio da matéria e saber selecionar as estratégias adequadas à aprendizagem dos alunos foi ratificada por João:

Eu acredito que pra alguém ensinar algo pra outra pessoa, primeiro ele vai ter que ter o domínio sobre aquilo que ele vai ensinar. Naquele assunto que eu tenho dúvida eu procuro me preparar antes. [...] Mas não é só ele ter o domínio sobre o que ele vai ensinar ao outro, mais sim ele vai ter que usar estratégias para saber repassar a outra pessoa e essa outra pessoa assimilar. Fazer com que fique mais fácil para que seja entendido, não é?

Essa fala expressa claramente que para um professor fazer a gestão do conteúdo não basta apenas que tenha domínio sob o mesmo, pois precisa saber como ensiná-lo, tornando-o assimilável pelos alunos, isto é, compreendido. A competência para tornar o conteúdo ensinado em conteúdo aprendido é, segundo Shulman (2014), ter Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. No entendimento de Garcia (1992, p. 57), esse tipo de conhecimento é relevante ao fazer docente, pois refere-se à:

[...] combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento do modo de ensinar. [...] uma vez que representa uma elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o seu percurso formativo.

Desta forma, o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo é adquirido no desenvolvimento da atividade docente e tem como função principal articular a transformação didática dos conteúdos em sala de aula, servindo como ponto de união ou de interseção entre o conhecimento do conteúdo específico e o conhecimento do conteúdo pedagógico.

Explicando esta relação, Shulman (2014, p. 206) afirma que o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo é “[...] esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional”. Por isso, afirmamos que esse tipo de conhecimento é a interpretação cognitiva, didática, técnica, afetiva e valorativa que o professor faz do conteúdo e pode ser entendido, também, como o resultado dos ajustes feitos a fim de deixar o conteúdo ensinável e, dessa forma, conseguir fazer a gestão de conteúdos. Por isso, alguns participantes afirmaram que:

Saber lidar com o conteúdo e aplicar, saber fazer com que os alunos aprendam o conteúdo é algo fundamental para o professor iniciante (JOÃO). Eu acho que eu ainda estou muito longe de chegar ao ideal, muito longe mesmo [...]. Pra mim é ter um total conhecimento do que ele repassa pros alunos, saber como repassar e procurar sanar todas as dúvidas [...] (MÔNICA).

Ao que podemos analisar, esse saber lidar com o conteúdo é, justamente, aprender a articular conhecimentos e estratégias para ensinar aos alunos os assuntos de cada disciplina. E, por isso, é indispensável à aprendizagem da docência. Neste sentido, ser professor é dominar o conteúdo e saber ensiná-lo, ou seja, transformá-lo didaticamente para promover aprendizagem significativa na sala de aula. Por isso, no entendimento de João e Mônica, ambos os conhecimentos são fundamentais para que o docente consiga desenvolver a tarefa principal da sua função: ensinar com segurança, clareza e qualidade.

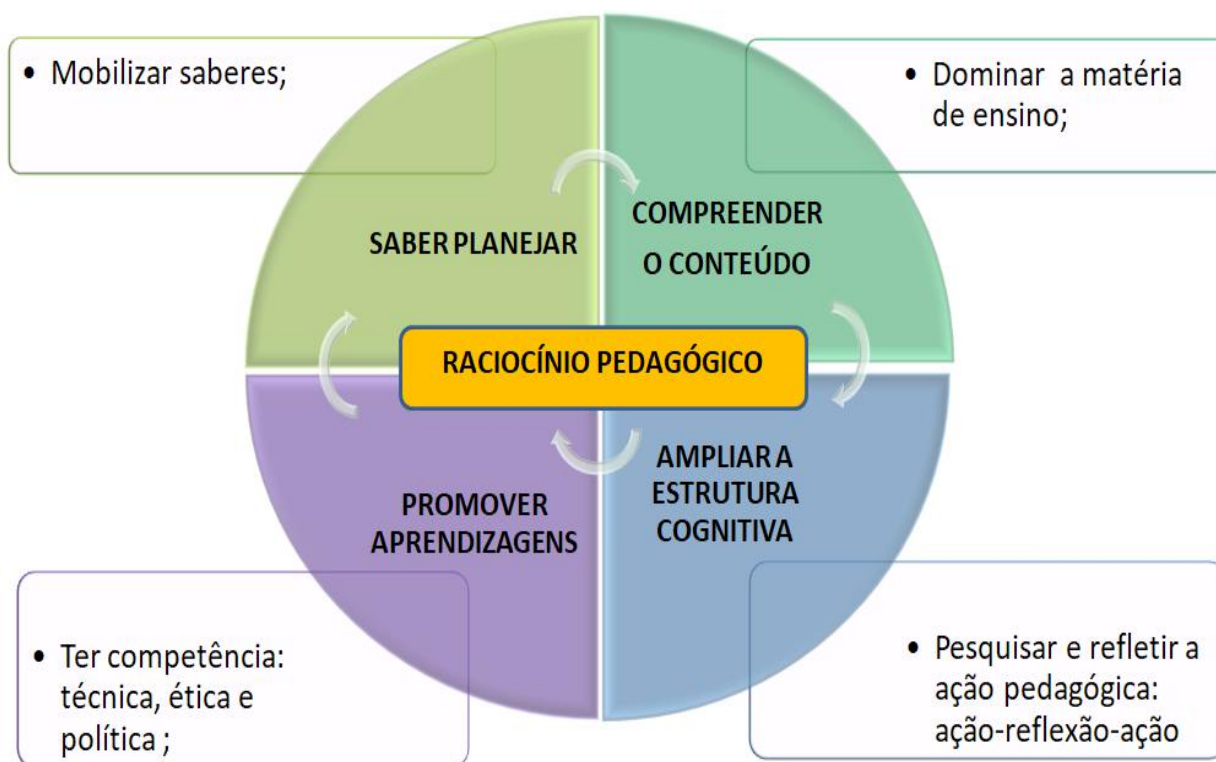
Isso acontece quando o professor aciona seu repertório cognitivo, seleciona as

informações relevantes sobre o conteúdo a ser ensinado, planeja a aula com base nos objetivos e finalidades do assunto e escolhe as estratégias mais apropriadas para tornar este conteúdo assimilável pelos alunos. Estas etapas são concretizadas no momento da aula através dos processos de ação pedagógica, que correspondem à exposição do conteúdo, às atividades e à avaliação. Nesse processo, a reflexão se faz presente antes, durante e após a atividade de ensino. Contudo, não é realizado da mesma forma por todos os docentes, pois cada um constitui o seu modelo de raciocínio com base nos fundamentos didático-pedagógicos e científicos aprendidos na graduação e, principalmente, pela experiência adquirida em sala de aula.

Por essa razão, Shulman (2014) afirma que cada professor tem um raciocínio pedagógico diferente, isto é, tem seu estilo, o seu jeito de lidar com as disciplinas e com as especificidades da turma. Este estilo próprio vai conferindo ao docente um *know-how* para tomar as decisões necessárias na condução do processo ensino e aprendizagem. E pode ser entendido, também, segundo França-Carvalho (2007, p. 53), como a racionalidade pedagógica do professor constituída por juízos profissionais que “[...] servem como eixo norteador da ação pedagógica, sendo, portanto, juízos pedagógicos”. Isso significa que o saber e o saber fazer do professor são pautados em razões, conhecimentos, valores e convicções que, aos poucos, vão consolidando a consciência profissional docente, dando sentido à ação pedagógica.

Na mesma direção, Garcia (1992, p. 60-61) explica que essa sabedoria pode ser entendida como “[...] conhecimento prático pessoal, construções pessoais, epistemologias, modos pessoais de entender, filosofias instrucionais, teorias da ação, paradigmas funcionais, autocompreensão prática, sabedoria prática, metáforas, crenças”. É o juízo prático dos professores que se organiza a partir das suas ações e da reflexão sobre elas e, por isso, Tardif (2002) denomina esse conhecimento, ou racionalidade, de razão pedagógica. Para tanto, o professor precisa desenvolver sua ação pedagógica pautada em atitudes que favorecem uma gestão dos conteúdos mais consciente e segura. Elencamos algumas dessas atitudes, considerando-as como os eixos de ação pedagógica que fazem a mediação da gestão do conteúdo (**Figura 25**).

Figura 25 - Eixos mediadores da gestão do conteúdo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Com efeito, conforme podemos analisar na Figura 25, para que o professor faça a gestão do conteúdo com competência, é preciso que oriente sua ação pedagógica pautando-se em cada um dos quatro eixos: mobilizar saberes; dominar a matéria de ensino; pesquisar e refletir a ação pedagógica por meio da ação-reflexão-ação; e ter competências técnica, ética e política. Tais eixos são interdependentes e dão condições teórico-metodológicas para que o professor seja capaz de selecionar, organizar e desenvolver os conteúdos de maneira mais consciente e segura.

Neste sentido, esses eixos da ação pedagógica são mediadores da gestão do conteúdo e devem ser assumidos como atitudes frequentes no ofício docente, já que, de acordo com Nóvoa (1992) e Tardif (2014), a fonte de sabedoria adquirida na prática é a que mais influencia o raciocínio pedagógico, pois renova constantemente os demais conhecimentos, possibilitando ao docente uma visão mais aguçada e perpicaz para desenvolver as atividades de ensino com maior propriedade. Por essa razão, os participantes consideram ser importante desenvolver um modo próprio de lidar com cada disciplina.

As observações evidenciaram que esses professores iniciantes estão constituindo os seus raciocínios pedagógicos de maneira distinta, de acordo com as adversidades que

enfrentam e com o contexto onde atuam. Nesses momentos da pesquisa percebemos que cada um, a sua maneira, tem uma forma de gerir o conteúdo e essa forma está se aprimorando em virtude da ação pedagógica diária.

Assim, considerando a necessidade de saber ensinar a matéria, dois participantes citaram a formação continuada como a segunda estratégia de aprendizagem da gestão do conteúdo. Esses professores entendem que os momentos formativos são importantes para a ampliação dos conhecimentos sobre a docência, como é possível constatar nas falas a seguir:

Assim, a escola em si tem os seus encontros de início de ano letivo com os professores. É a parte da gestão para fazer o planejamento e nesses encontros são discutidos assuntos sobre a questão do conteúdo. E a Secretaria Municipal de Educação de Demerval Lobão promove encontros bimestralmente com todos os professores do quarto e quinto ano para uma formação de como dá o conteúdo, tanto de língua portuguesa como de matemática (JOÃO).

No meu caso, eu tenho assim a grande sorte de participar dos cursos de formação de professores que a prefeitura de Teresina oferece. E lá a gente recebe muitas dicas de estratégias de como ensinar e de como instigar o aluno a aprender (MÔNICA).

João e Mônica participam de formações continuadas, mas essa oportunidade ainda não foi dada a Pedro, em razão da inexistência dessas ações em seu município. Ainda sobre os espaços de aprendizagem da gestão do conteúdo, identificamos que as formações mencionadas por Mônica e João não acontecem nas escolas que são *loci* desta pesquisa, mas sim em outros espaços que são selecionados pelas secretarias municipais de educação.

No caso de João, a formação continuada acontece bimestralmente e envolve professores de diferentes escolas do sistema municipal de educação de Demerval Lobão. Na experiência vivida por Mônica, os encontros acontecem quinzenalmente¹⁸ em um centro de formação da Secretaria Municipal de Educação de Teresina. Ambos consideram que a formação continuada contribui para a aprendizagem da gestão do conteúdo.

Convém ressaltarmos a fala de Mônica, quando enfatiza que participar desses momentos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Teresina-PI (SEMEC) é uma oportunidade ímpar e esse sentimento de satisfação ficou subentendido em seus gestos e expressões faciais. A sorte citada por essa participante refere-se ao fato de estar

¹⁸ Os encontros acontecem no Centro de Formação Odilon Nunes – Teresina (PI), no turno vespertino, sempre às quarta-feiras e são destinados aos professores que lecionam Língua Portuguesa e Matemática nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental da rede municipal de Teresina-PI. No segundo semestre de 2018, acompanhamos 1(um) encontro formativo para dar subsídio à análise dos dados extraídos da entrevista. A observação teve duração de 2h:30min e revelou questões importantes, que discutimos ao longo desta subcategoria empírica.

aprendendo mais sobre os conteúdos que deve ensinar e sobre as estratégias de ensino, pois as orientações recebidas ajudam no gerenciamento da sua ação pedagógica, principalmente porque os formadores:

[...] dão algumas dicas e ideias, mas a gente tem total liberdade de modificar ou de fazer novas atividades e de compartilhar. Como eu lhe disse, a gente compartilha, a gente pega a ideia de alguém, a gente dá nossa ideia pra alguém (MÔNICA).

Como podemos perceber, mesmo havendo a presença de um professor formador nesses encontros, os momentos são de compartilhamento de experiências entre os docentes e isso favorece a aprendizagem da gestão do conteúdo, pois, de acordo com Giordan e Hobold (2016, p. 20), “[...] esses momentos de discussões coletivas e colaborativas podem ser muito contributivos para o exercício da profissão docente”. Isto porque quando os professores são envolvidos em momentos formativos, como os citados por Mônica, aprimoram seus saberes profissionais e isso proporciona a assimilação de novas informações, gerando diferentes conhecimentos e ampliando a suas estruturas cognitivas.

Com efeito, Imbernón (2012, p. 19) diz que esse momento assume “[...] um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação [...]”. Assim, considerando nossas observações *in loco*, o conteúdo das anotações no diário de campo e o depoimento dos participantes, pressupomos que durante esses encontros formativos ocorre uma aprendizagem significativa da gestão do conteúdo.

Muito embora consideremos a importância da participação do professor iniciante em momentos formativos fora do espaço escolar, ressaltamos que, de acordo com Cavaco (1999) e Garcia (1999), a escola deve ser sempre concebida como *locus* de formação e aprendizagem da docência. Por essa razão, Imbernón (2011, p. 17) diz que:

[...] é tão importante desenvolver uma formação na instituição educativa, uma formação no interior da escola. Como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas.

Isso significa que as escolas têm um lugar de destaque nesse processo e devem zelar para que os professores sejam envolvidos em situações formativas em seus espaços de atuação profissional.

Isto posto, lembramos que, para o professor saber fazer a gestão do conteúdo, é

necessário conduzir com destreza cada momento da aula e isso implica, conseqüentemente, a aprendizagem da gestão de sala de aula, como veremos a seguir.

5.3.2 Aprendizagem da Gestão de sala de aula

Fazer a gestão da sala de aula é concretizar a planificação do ensino, é desenvolver as atividades previstas e saber agir na urgência com competência, conforme assevera Perrenoud (2001). Mesmo que o professor saiba o conteúdo a ser ensinado, se ele não tiver equilíbrio no momento da condução do seu trabalho, não conseguirá atingir os objetivos propostos e, conseqüentemente, não proporcionará experiências de aprendizagens significativas.

Para Gauthier *et al.* (1998, p. 436),

[...] essa dimensão está ligada ao conjunto das operações organizadas para levar o aluno a aprender o conteúdo: a maneira de estruturar a lição, tipo de perguntas feitas, exercícios propostos, procedimentos de avaliação das aprendizagens.

De fato, o gerenciamento da sala de aula só pode ser eficaz se o professor desenvolver ao longo da carreira docente uma autonomia relativa¹⁹ para coordenar com segurança as ações planejadas.

Neste sentido, os participantes elencaram a gestão de sala de aula como outro conector da rede de aprendizagem da docência. A importância atribuída a esse conector justifica-se pelo fato de estar entrelaçado à gestão dos conteúdos e proporcionar condições favoráveis ao desenvolvimento das atividades em sala de aula, dando sustentação e equilíbrio à ação pedagógica. Assim, na opinião dos participantes, saber conduzir o momento pedagógico durante a aula é uma tarefa complexa:

A gestão de classe tá sendo um desafio também, né. Vamos dizer assim, está sendo um desafio pra mim gerenciar essa classe, pra mim poder passar os conteúdos. Então, se eu não gerenciar esse problema da forma correta eu não vou conseguir meus objetivos (MÔNICA).

A gestão da sala de aula eu ainda tô aprendendo, ainda tenho muito o que aprender. Não está sendo fácil. É bem difícil. Para a gestão da sala de aula eu acredito que deve saber fazer a gestão do conteúdo. Se ele conseguir dominar o conteúdo sabendo repassar, eu acredito que até na gestão da sala de aula vai melhorar (JOÃO).

¹⁹ Contreras (2002) considera que a autonomia docente é relativa, pois o professor sempre enfrentará desafios em sua prática.

Identificamos nessas afirmações que, em virtude da insegurança dos participantes, a gestão da sala de aula continua sendo um grande desafio e isso fica evidente pela dificuldade em gerenciar corretamente o problema em sala de aula. Esta aflição justifica-se devido à complexidade que permeia a organização do trabalho pedagógico durante a aula, aliado ao fato que esses docentes ainda estão em processo de aprendizagem.

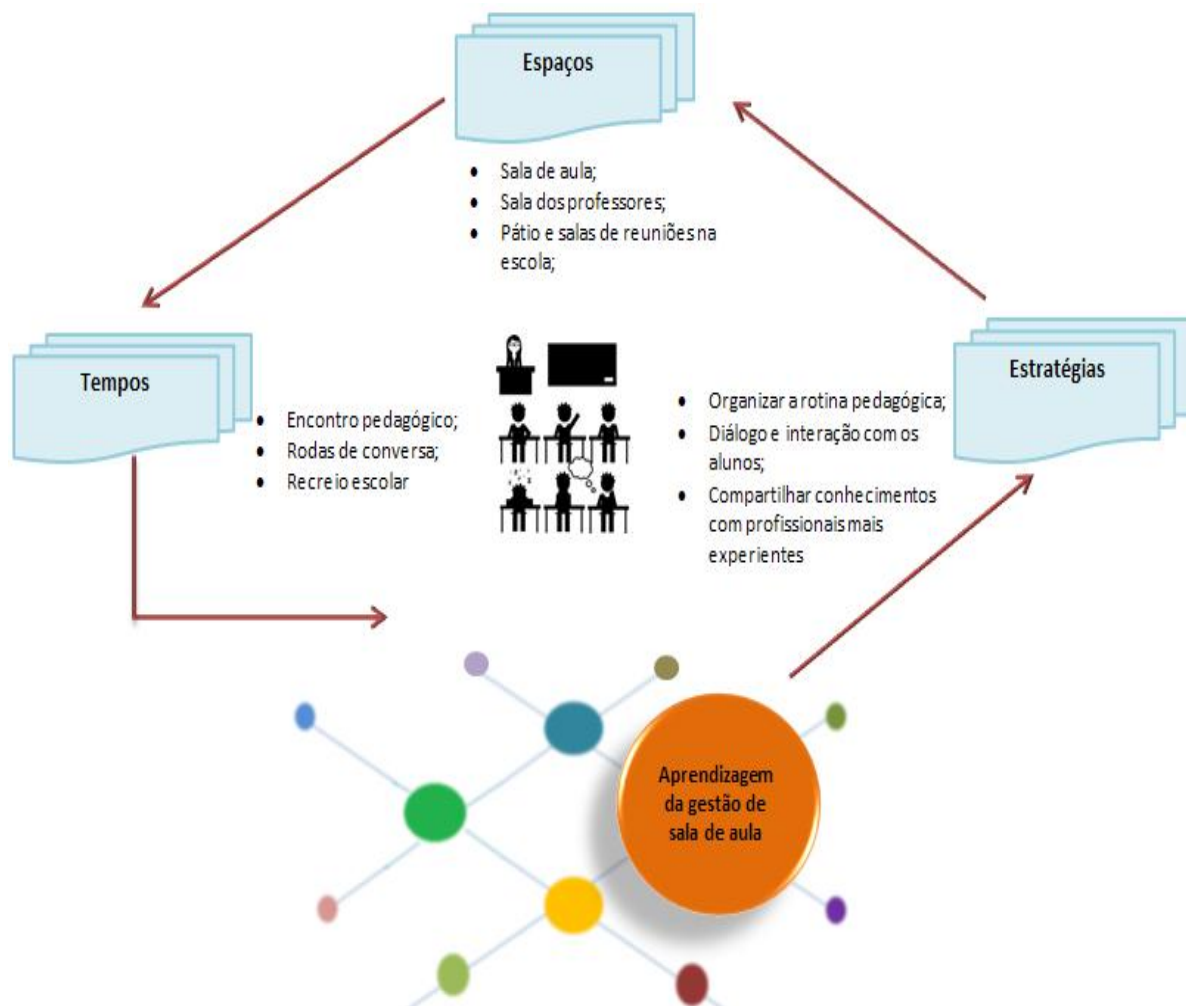
De fato, Giordan e Hobold (2016, p. 21) argumentam que “[...] o domínio e gestão de sala de aula, a utilização das ferramentas de ensino e o reconhecimento daquele contexto escolar são situações desafiadoras para os professores iniciantes”. Como destacam os participantes, se o professor não consegue realizar essa gestão, conseqüentemente, não atingirá os objetivos de aprendizagem traçados inicialmente.

Com isso, identificamos que os participantes têm consciência da interdependência existente entre gestão dos conteúdos e a gestão da sala de aula, haja vista que, no entendimento de João, existe uma relação intrínseca entre ambas. No que se refere a essa relação, Sousa (2018, p. 105) complementa dizendo que “[...] se caracteriza pelos princípios de interação e permite que o professor mantenha a sala de aula com clima favorável à aprendizagem”. É, portanto, a capacidade de conduzir a aula de maneira equilibrada, ordenada, prazerosa, dinâmica, produtiva e harmoniosa demonstrando domínio do conteúdo e das ações realizadas.

Neste sentido, a gestão da sala de aula torna-se fundamental ao pleno desenvolvimento do trabalho do professor sendo, também, reflexo da gestão eficaz dos conteúdos. Logo, podemos dizer que saber gerenciar o momento da aula é uma competência profissional a ser desenvolvida pelos docentes neófitos. Segundo Garcia (2010), para que o professor iniciante adquira esta competência, são necessários alguns anos de atuação profissional até desenvolver uma *expertise* da prática.

A esse respeito França-Carvalho (2007) complementa afirmando que a gestão da sala de aula refere-se às dimensões humana e ética da ação docente e engloba os valores que caracterizam a subjetividade do processo ensino e aprendizagem. Por isso, trazemos a segunda subcategoria de análises dos dados que aborda as estratégias, os tempos e os espaços de aprendizagem da gestão de sala de aula (**Figura 26**).

Figura 26 - Subcategoria de análise: Estratégias, tempos e espaços de aprendizagem da gestão de sala de aula



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

A Figura 26 mostra que a aprendizagem da gestão de sala de aula ocorre no espaço escolar e tem como principais estratégias: organizar a rotina pedagógica, construir o diálogo e estabelecer interação com os alunos e compartilhar conhecimentos com profissionais mais experientes. Estas estratégias acontecem tanto no cotidiano da sala de aula como em encontros pedagógicos, rodas de conversa e durante o recreio.

A primeira estratégia de aprendizagem da gestão de sala de aula citada pelos participantes foi a organização da rotina pedagógica, pois traz estabilidade e equilíbrio ao trabalho do professor, como destacado a seguir:

Então, esse gerenciamento, esse controle é que eu tô achando a dificuldade: controlar essa falha nas rotinas que têm que ser feitas na sala de aula, como eu faço isso? Entendeu? (MÔNICA).

Assim, eu acho que se eu conseguir organizar os passos daquilo que eu devo fazer na aula, colocando tudo numa ordem do que vem primeiro e daquilo que vem depois. Isso eu acho que dá certo. Fica melhor, né? Porque numa sala de aula o professor tem muitas coisas pra fazer todo dia e precisa de uma sequência e de um roteiro pra não se perder (JOÃO).

Percebemos que os dois participantes têm interesse em saber como organizar os diferentes momentos da aula. Assim, demonstraram que se faz necessário ter um planejamento diário a seguir e, com isso, dirimir os problemas que interferem na condução da aula. Essa necessidade é explicada por Tardif (2014, p. 221), quando diz que “[...] é precisamente na construção dessa ordem pedagógica que o professor deve exercer seu julgamento profissional, tomar decisões, pensar e agir em função de certas exigências de racionalidade”. Nesse sentido, entendemos que João e Mônica estão se referindo à constituição de uma razão prática, que tem como princípio básico equilibrar a dinâmica em sala de aula.

Essa questão nos remete a Zabala (2010, p. 334), quando diz que:

[...] muitas das boas intenções podem fracassar se o tempo não for considerado como uma autêntica variável nas mãos dos professores, para utilizá-la conforme as necessidades educacionais que se apresentam em cada momento.

Entretanto, mesmo sabendo dessa importância, os participantes revelaram que ainda é difícil desenvolver esta estratégia.

Cabe ressaltarmos que essa dificuldade foi constatada durante as observações e sinalizou o desenvolvimento de atividades pouco atraentes e que, por isso, não cativavam a atenção dos alunos. Essas atitudes coincidem com a ideia de rotina como uma sequência de ações realizadas mecanicamente e sem reflexão. Contudo, na concepção etnometodológica, o termo rotina ganha outro significado que, de acordo com Coulon (2017, p. 198), é concebido como um “[...] conjunto de procedimentos reflexivos, que sabem decodificar instantaneamente certos índices da experiência social a fim de produzir as regras práticas que permitem agir de forma adequada”. E é este o sentido ao qual nos filiamos, pois entendemos que a rotina pedagógica se estrutura em ações pensadas, planejadas e refletidas que dão regularidade e segurança ao trabalho realizado pelo professor.

Em harmonia com tal concepção, Rodrigues (2005) diz que devido à complexidade do trabalho docente é preciso que o professor tenha regularidade e planejamento da ação pedagógica, ou seja, uma rotina que ordene e sequeencie de forma flexível a gestão em sala de aula e, conseqüentemente, organize o tempo pedagógico. A referida autora considera que isso ajuda a enfrentar imprevistos e manter uma harmonia durante as atividades. Ratificando esse

posicionamento, extraímos dos relatos da página anterior as palavras que definem como os participantes compreendem a rotina pedagógica (**Figura 27**).

Figura 27 - A rotina pedagógica na perspectiva dos participantes da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Dessa forma, ao conceberem a rotina pedagógica como um elemento indispensável à gestão da sala de aula, os participantes deram-lhe o sentido de sequenciação, de ser aquilo que organiza e orienta o que deve ser feito durante a ação pedagógica. Assim, vão ao encontro de Baccon e Arruda (2015, p. 468), que consideram a rotina como a “[...] instauração e a manutenção de uma ordem não só relacionada ao comportamento dos alunos, mas também para que os objetivos estabelecidos pelo professor sejam atingidos no desenvolvimento da aula”. Isso demonstra, assim como relataram Mônica e João, que o docente precisa discernir qual sua intenção em cada momento da aula para tomar decisões de forma consciente e responsável.

Assim, se o professor iniciante consegue estabelecer uma rotina para as atividades, consequentemente vai superando o desafio de fazer a gestão da sala de aula, conforme relatou o participante abaixo:

A questão de organização de sala, a questão de sentar, a questão de falar e a participação foi um grande desafio para mim no início. Aí eu coloquei a minha prática, o meu modo de pensar, a minha metodologia em sala e, hoje, já melhorou (PEDRO).

Isso demonstra que, mesmo com os desafios iniciais, Pedro desenvolveu segurança na condução da aula, ao contrário dos outros dois participantes. Afirmou, também, que consegue fazer melhor esse gerenciamento porque adotou um jeito próprio de lidar com a dinâmica de ensino na turma em que leciona, organizando com eficiência o tempo de cada atividade e, com isso, proporcionando um ambiente de aprendizagem tranquilo aos alunos. Assim, acreditamos que este participante já desenvolveu saberes da prática, tornando-se capaz de gerenciar com maior competência o ato pedagógico. Dessa forma, vai construindo seu raciocínio pedagógico e constituindo o seu *ethos* profissional²⁰ ali mesmo, na prática.

Essa evolução na aprendizagem da gestão de sala de aula reafirma o pensamento de Baccon e Arruda (2015, p. 466), pois demonstra que:

[...] a rotina, os hábitos, os truques, os saberes cotidianos dos professores vão formando uma ‘pluralidade de saberes’ em que o professor apoia-se para fazer um julgamento quando está diante de uma ação que lhe exija tomar uma decisão ou fazer uma escolha.

Assim, os docentes vão adquirindo um tato pedagógico que norteia suas escolhas metodológicas e, conseqüentemente, aumenta a autoconfiança deles. A segunda estratégia apontada pelos participantes foi: estabelecer o diálogo e a interação com os alunos, possibilitando uma comunicação mais efetiva entre docentes e discentes: “Então, o que eu faço dentro da sala de aula? Eu busco o respeito e o direito de fala a quem quer falar para dar oportunidade da criança se expressar” (PEDRO).

Ao promover um ambiente acolhedor em sala de aula, o professor pretende conquistar a confiança dos alunos e, com isso, desenvolver o seu trabalho com maior tranquilidade. Nesse sentido, Sousa (2018, p. 109) afirma que “[...] a relação entre professor e aluno, em sala de aula, deve ser dialógica, norteada por questionamentos, debate e pela compreensão”. Dessa maneira, dizemos que a adoção de uma comunicação clara e objetiva entre docentes e discentes é uma importante estratégia de gestão de sala de aula, pois aprimora a relação pedagógica, como ratifica João:

Então, eu tento passar o conteúdo para eles dessa forma: explicando, falando, trazendo exemplos do dia a dia para eles, para que eles possam comparar o exemplo do dia-a-dia com o conteúdo ensinado e colocar em prática na sua vida e conseguir aprender, né? (JOÃO).

²⁰ Refere-se à singularidade profissional do professor, ou seja, o resultado da constituição interna do seu eu pessoal e profissional, que são integrados. Por essa razão, reflete as aprendizagens construídas ao longo da docência e constitui as dimensões ética, comportamental, cognitiva e afetiva da ação pedagógica. Por isso, dá sentido ao que o professor faz, aproximando-o à cultura da profissão e desenvolve nele o sentimento de pertencimento (ROLDÃO, 2007; MARCELI; CRUZ, 2018).

Trata-se, pois, da competência comunicativa que, segundo França-Carvalho (2007, p. 83), “[...] é condição *sine qua non* para o desenvolvimento da gestão de classe”. Com isso, a autora destaca a interação dialógica como o elemento norteador do trabalho docente em sala de aula que, concebida na perspectiva do paradigma ecológico²¹, caracteriza-se como um ecossistema dinâmico e interativo das inter-relações entre todos os membros desse grupo. Nessa perspectiva, o contexto principal de atuação do professor, a sala de aula, ganha destaque e é compreendido como espaço de relações nas quais são compartilhados significados.

De acordo com Rodrigues (2009, p. 29), o paradigma ecológico:

[...] considera as relações entre o professor e o processo das situações vividas. [...] a descrição ecológica da aula passa por um conjunto de situações ligadas entre si. A tarefa relaciona-se com o que acontece em sala de aula.

Assim, o ecossistema composto por professor, conhecimento e alunos é influenciado, principalmente, por três variáveis: contexto, experiência e comunicação. Por isso, a linguagem deve ser entendida como o ponto crucial dessa relação pedagógica e, como tal, ser utilizada em benefício da gestão de sala de aula. Dessa forma, compreendemos que o trabalho docente é complexo, múltiplo, interativo e interpessoal; por isso, requer agilidade e a execução de tarefas simultâneas que são influenciadas diretamente pela comunicação.

A terceira estratégia de aprendizagem da gestão da sala de aula apontada pelos participantes foi compartilhar conhecimentos com profissionais mais experientes. Os resultados revelaram que, na maioria das vezes, os coordenadores pedagógicos contribuem nesse processo:

Sem dúvida, a coordenadora da escola ajuda pra mim melhorar na sala de aula. Sempre que converso com ela, ela me passa sua experiência e orienta o que devo fazer em alguns momentos na aula, tiro dúvidas e respeito o jeito dela de pensar. Afinal, tem mais experiência que eu, não é? (JOÃO).

Nós temos na escola uma pedagoga que tem muito tempo de professora e muita experiência na coordenação. E ela me auxilia muito! Principalmente quando eu recorro nas minhas maiores dificuldades e ela me diz como agir. Ela sempre me orienta: -Olha, você faça assim ou assim. Ela chega a fazer pra eu ver como é que faz e eu, com certeza, tenho esse apoio! (MONICA).

²¹ Os primeiros estudos sobre o modelo ecológico de sala de aula foram propostos por Doly (1977) e Tikunoff (1979) em contraposição ao modelo tradicional de compreensão das relações em sala de aula, já que esse modelo desconsiderava a inter-relação e a influência do contexto, e a perspectiva ecológica concebia justamente o contrário no que se refere às interações grupais. Portanto, é o estudo das variáveis que influenciam na interação entre os sujeitos membros de um grupo. Convém informarmos que estudos posteriores como os de Gauthier (1998), Tardif e Lessard (2014) e Tardif (2014) fizeram algumas críticas e adequações ao modelo de sala de aula como ecossistema.

Esses dois participantes afirmaram que recebem orientações e o apoio das coordenadoras pedagógicas, evidenciando um acompanhamento e que, por isso, podem esclarecer suas dúvidas quanto à gestão da sala de aula. Cabe ressaltarmos que, de acordo com os relatos acima, esse acompanhamento não ocorre em momentos programados no calendário escolar, mas sim no cotidiano das aulas e sempre que os professores iniciantes vão em busca de ajuda.

Percebemos a satisfação desses participantes por compartilharem conhecimentos com as coordenadoras pedagógicas, já que estas apontam formas de conduzir a sala de aula com mais segurança. Por isso, quando João e Mônica mencionaram a experiência profissional das coordenadoras, destacaram o respeito que têm pelo saber experiencial delas. Nesta perspectiva, o coordenador pedagógico deve, segundo Alves (2007, p. 188), atuar:

[...] auxiliando-os no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, na elaboração do planejamento, na confecção de material didático; acompanhamento do desempenho do aluno e do professor quanto às estratégias e metodologias [...].

Dessa forma, ele será um dos pilares de sustentação e motivação para o professor neófito, pois agirá como facilitador e potencializador da atividade docente. Isso significa que a ausência de acompanhamento pode desestimular o professor principiante quanto à aprendizagem da gestão da sala de aula, pois sem apoio e orientação de profissionais mais experientes será mais difícil e solitária a constituição desse conector, conforme destaca o participante abaixo:

Nós temos a coordenadora pedagógica, mas pouco ela interfere e pouco observa. Eu acho que o papel pedagógico da coordenadora era ela observar a situação do dia a dia de cada turma pra que pudesse intervir ou mudar a prática da gente, porque quem está de fora vê mais a necessidade do que quem está dentro, né? Ela poderia dizer aquilo que precisa melhorar e aquilo que está dando certo (PEDRO).

Essa fala denuncia a pouca atenção que o participante recebe da coordenadora pedagógica e demonstra o seu descontentamento em relação a isso, pois gostaria de ser orientado, acompanhado em sua sala de aula e receber elogios ou críticas que melhorassem o seu desempenho na condução das atividades com a turma. Tal descontentamento vai ao encontro do pensamento de André (2017), que concebe os primeiros anos de docência como um momento peculiar no qual a inserção do professor implica diferentes aprendizagens e, por essa razão, precisa de acompanhamento, orientação e apoio até que tenham autonomia para planejar, desenvolver e avaliar o processo de ensino e aprendizagem.

Essa necessidade é explicada também por Garcia (1999, p. 65), ao salientar que:

[...] os professores iniciantes querem, frequentemente, instruções passo a passo de como fazer as coisas de forma eficiente [...], querem aprender como administrar a classe, como organizar o currículo, como avaliar os alunos, como gerenciar grupos.

Para o autor, a preocupação com as questões procedimentais é natural e deve ser compreendida pelos demais profissionais da escola, já que a entrada na profissão não pode ser um salto no escuro ou no vazio.

Entretanto, Pedro deixou subentendido que não tem a colaboração da coordenadora pedagógica e, portanto, não pode partilhar suas angústias e dúvidas. Isso foi constatado nas observações, pois, durante os cinco dias em que passamos na instituição escolar, a coordenadora compareceu à escola apenas uma vez e permaneceu em sua sala, organizando documentos e não estabeleceu nenhuma comunicação com esse participante, não interpelou sobre possíveis problemas de ordem didático-pedagógica e, tampouco, orientou estratégias de gestão de sala de aula.

Lembramos que os coordenadores pedagógicos devem acompanhar os professores iniciantes no desenvolvimento das atividades de ensino porque, conforme reiteram Dragone e Giovanni (2014, p. 54-55), os neófitos têm:

[...] necessidade de manter uma ‘postura de professor’, de resgatar o conhecimento adquirido durante sua vida pessoal e acadêmica, de trabalhar sua capacidade de adaptação e de resolução de problemas, além de procurar se adaptar às práticas exigidas pela escola [...].

Portanto, essas necessidades caracterizam um período intenso de busca pelo jeito próprio de fazer a gestão da sala de aula e a participação do coordenador pedagógico no cotidiano escolar é imprescindível ao aprimoramento desse saber docente.

Ainda no que se refere à estratégia de partilhar conhecimentos com outros profissionais, os participantes citaram, também, a ajuda que recebem de professores mais experientes. De acordo com os achados, esses professores repassam dicas, conselhos e contribuem para a aprendizagem da gestão de sala de aula:

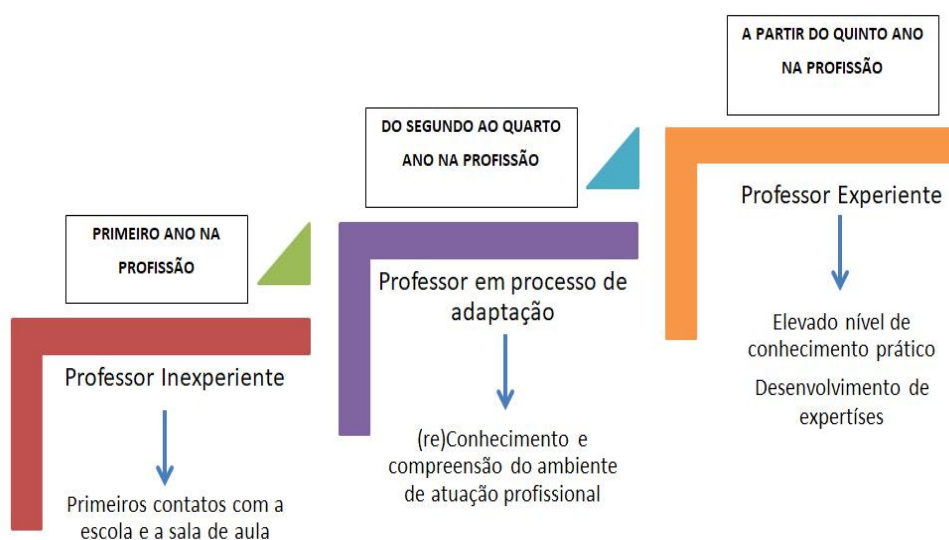
Na medida do possível, eu aprendo com os colegas que eu tenho hoje, eles me auxiliam, me dão dicas e até hoje eu sinto apoio. Eu não posso me queixar de alguém me negar uma coisa, uma informação, uma ajuda, um material. Às vezes, antes de eu solicitar, eles já estão vindo com alguma coisa pra mim, todos os dias com uma ideia, um incentivo, entendeu? Eu não posso me queixar de jeito nenhum porque os professores que têm lá, inclusive com muitos anos de experiência, eles sempre me ajudam. Nunca recebi crítica negativa não (MÔNICA).

O apoio que Mônica afirma receber é sentido igualmente pelos outros dois

participantes e ratifica a afirmação de Imbernón (2011, p. 32), quando diz que “para introduzir certas formas de trabalho na sala de aula é fundamental que os professores sejam apoiados por seus colegas ou por um assessor externo durante as aulas”. Neste sentido, compartilhar dúvidas e anseios com quem conhece o cotidiano de uma sala de aula é uma estratégia eficaz para os professores inexperientes.

Sobre o termo professor experiente, convém esclarecermos que, no entendimento de Garcia (2010), é possível considerar que um docente alcançou esse patamar quando demonstra um elevado nível de conhecimento da prática aliado ao conhecimento teórico. Abaixo, ilustramos as três etapas pelas quais um professor passa até adquirir experiência na gestão de sala de aula (**Figura 28**).

Figura 28 - Etapas de desenvolvimento da expertise docente



Fonte: Garcia (2010, Adaptação da pesquisadora, Teresina, 2019).

De acordo com a Figura 28, o professor neófito evolui gradativamente em suas habilidades e destrezas, que no período de iniciação são escassas. Esta evolução leva-o de professor inexperiente à professor experiente, ou seja, aquele que já adquiriu *expertises* para lidar com as situações da sala de aula e tomar de decisões mais seguras sobre o quê ensinar, o quando ensinar, o como ensinar, a quem ensinar e o porquê ensinar.

Podemos, então, dizer que isso acontece quando o professor se torna experto naquilo que faz e, por isso, consegue identificar as razões dos problemas que ocorrem na sala de aula, encontrando com maior facilidade soluções para esses. Geralmente, isso ocorre a partir do quinto ano de docência, pois se espera que o professor tenha passado pelo contato inicial com

a realidade escolar, reconhecendo e compreendendo suas especificidades. Entretanto, isso requer do professor dedicação, empenho e esforço para adaptar-se com eficiência ao seu ambiente de atuação profissional.

Dessa maneira, podemos afirmar que a interação entre professores iniciantes e aqueles que são mais experientes é uma oportunidade ímpar de aprendizagem da gestão de sala de aula, pois proporciona a aglutinação de conhecimentos e dá mais segurança aos neófitos, como destaca a fala a seguir:

Eu busco uma troca de experiência, uma somatória. Quando eu falo dessa questão da troca de experiências são as angústias. Como sou imaturo na prática docente e como lá nós temos uma já de vinte e seis anos e outra de dezoito anos que já passaram por muitas situações difíceis, então, eu busco aprender com elas. Porque, às vezes, a nossa angústia na questão da criança se desenvolver em sala de aula elas fazem com que a gente tenha tranquilidade e norteiam. Essas professoras mais experientes são norteadoras de certas situações. Qualquer problema surgido em sala de aula a gente conversa com professores mais experientes, como eu sou ainda novo na área a gente conversa, discute e eles dão conselhos a ser trabalhados com aquela criança (PEDRO).

Esses achados reiteram a afirmação que a relação entre professores inexperientes e os experientes promove significativas aprendizagens da gestão de sala de aula, pois resulta na soma de conhecimentos e alivia as aflições dos neófitos. Por essa razão, Tardif (2014, p. 87) considera que uma “fonte de aprendizagem do trabalho é a experiência dos outros, dos pares, dos colegas que dão conselhos”, visto que amplia a Base de Conhecimentos da Docência dos docentes principiantes, dando-lhes calma para desenvolverem suas práticas em sala de aula.

Essa relação é denominada por Day (2001, p. 79) como amizade crítica e baseia-se “[...] em parcerias práticas, nas quais se entra voluntariamente, pressupõem uma relação entre iguais e têm origem numa tarefa comum resultante de uma preocupação partilhada. O papel do amigo crítico é o de proporcionar apoio e questionar situações numa relação de confiança”. Neste caso, entendemos que os professores mais experientes, quando orientam os iniciantes, tornam-se seus amigos críticos, pois, como têm mais tato pedagógico, podem contribuir na reflexão sobre a gestão de sala de aula.

No mesmo sentido, Pádua (2017, p. 57) considera:

[...] relevante que o docente ao iniciar suas atividades pedagógicas, seja apoiado em suas necessidades para que ele possa desenvolver um trabalho inerente a sua profissão e junto com seus alunos, criarem estratégias de aprendizagem.

Isso incide sobre o posicionamento de Giordan e Hobold (2016, p. 9) no que se refere

à ideia de que a entrada na docência “exige do professor novas habilidades, conhecimentos, formas de interação, de organização do material, planejamento, avaliação [...]” Logo, ambos os autores concordam que o apoio é condição indispensável para que os professores iniciantes superem os desafios e obstáculos da ação pedagógica em sala de aula.

A esse respeito, Garcia (1999, p. 50) diz que é “[...] necessário considerar que os professores são sujeitos cuja atividade profissional os leva a implicar-se em situações formais e não formais de aprendizagem”. Desta maneira, compreendemos que os participantes aprendem, ressignificam seus conhecimentos e ampliam sua estrutura cognitiva durante os momentos de conversas com os demais professores. Entretanto, o mesmo autor lembra que a qualidade dessas aprendizagens depende, também, do perfil do aprendiz, que deve ser proativo e curioso. Este perfil foi identificado durante a pesquisa, como podemos analisar a seguir:

Eu procuro não sofrer por antecedência, não guardar dúvida. Se tem um problema, eu tenho que resolver! Então, as coisas estão acontecendo e eu vou tentando resolver. Eu não tenho problema em perguntar, em pedir ajuda, de jeito nenhum! Eu acho que a pessoa tem que ter a capacidade de saber que tá começando e precisa de ajuda e precisa de tempo. Mas o mais importante é a gente ter coragem de ir atrás, de não ficar esperando, porque eu não fico esperando por nada, eu sempre vou atrás e corro atrás (MÔNICA).

Nesse relato Mônica enfatizou a proatividade e a autonomia como elementos essenciais à aprendizagem da docência e isto coincide com o pensamento de Pepe (2014, p. 96), ao supor que:

[...] parece ser por meio da aprendizagem autônoma que a aprendizagem do adulto se torna mais significativa [...] sendo mais frequente em pessoas adultas com um estilo de aprendizagem independente, ou seja, que possuem mais capacidade para tomar decisões.

Dessa forma, consideramos que, se a participante afirma ter iniciativa para pesquisar, estudar e buscar orientações, conseqüentemente sua aprendizagem resulta do esforço e da preocupação com a qualidade daquilo que vai ensinar aos alunos e isto faz com que esteja constantemente em busca do aprimoramento de conhecimentos.

Nesse sentido, o professor iniciante deve ser dinâmico na construção das suas aprendizagens, que se reinvente e inove a maneira de conduzir as atividades na sala de aula. Essa dinamicidade foi citada, também, no relato abaixo:

Acho que a gente tem que ter a simplicidade de perguntar a pessoas que sabem mais que a gente. Eu vou atrás de quem pode me orientar, não fico

com aquela dúvida. Não me vejo como uma pessoa que fica esperando por tudo (PEDRO).

Assim como Mônica, Pedro afirma ter um perfil autônomo de aprendizagem e justifica que isso se faz necessário para que não se torne um professor acomodado. O não querer acomodar-se demonstra o interesse desse participante em ampliar sua Base de Conhecimentos da Docência e, assim, melhorar seu desempenho profissional. No entendimento de Baccon e Arruda (2015), o professor faz a gestão da sala de aula e do conteúdo de acordo com o estilo profissional que define, o seu modo de ser e agir, isto é, seu *ethos* profissional. Igualmente, Tardif e Lessard (2014) reforçam que no exercício do ofício docente o professor vai constituindo o seu eu profissional segundo as experiências e aprendizagens que constrói.

Quanto aos tempos e espaços em que essas estratégias são realizadas, os resultados revelaram que o dia-a-dia do trabalho docente, os encontros pedagógicos e as rodas de conversa são os principais momentos de aprendizagem da gestão de sala de aula, sinalizando que acontecem em processos interformativos e autoformativos, como é possível confirmarmos abaixo:

Eu considero que os encontros pedagógicos bimestrais são momentos de aprendizagem para mim. Eu aprendo sobre como agir na sala de aula com os meus alunos. É muito bom e me ajuda bastante (JOÃO).

A aprendizagem da gestão de sala de aula sempre acontece no coletivo, lá dentro da instituição mesmo. A gente sempre faz assim: nos encontros pedagógicos e em rodas de conversa acontece sempre isso. Às vezes, a gente divide as angústias num todo e fazemos a troca de experiência. Nós sentamos, conversamos, debatemos e vamos tentar resolver qualquer problema de uma turma X, de uma sala X e buscamos o consenso entre o todo pra que sanar essa problemática (PEDRO).

Na escola, sempre que possível, nós professores sentamos e conversamos sobre os assuntos que acontecem na sala. Fazemos um momento de troca das situações, dos conflitos e das nossas dúvidas (MÔNICA).

Essas afirmações demonstram que o ambiente escolar é propício ao compartilhamento de experiências e, conseqüentemente, à aprendizagem da gestão da sala de aula, pois, de acordo com Pedro e Mônica, participar de rodas de conversa é uma maneira de aprender e interagir com os demais professores. Da mesma forma, João e Pedro consideram os encontros pedagógicos como momentos de compartilhar ideias e de discussão sobre as situações conflitantes que acontecem no cotidiano da sala de aula. Assim, cremos que esses momentos (**Figura 29**) têm uma importância significativa na aprendizagem dos participantes.

Figura 29 - Momentos de aprendizagem da gestão de sala de aula

RODA DE CONVERSA - ESCOLA 3



ENCONTRO PEDAGÓGICO - ESCOLA 3



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora (2019).

Constatamos, através das observações, que as atividades demonstradas na Figura 29 acontecem periodicamente, sempre nas dependências das escolas. As rodas de conversa são realizadas quando há necessidade de discussão de situações específicas e os encontros pedagógicos são bimestrais. Nesses encontros acontecem ações formativas e são repassadas orientações quanto ao planejamento das aulas e a postura dos professores. Percebemos, ainda, que há um bom relacionamento entre os participantes e os demais professores e que são dadas orientações sobre a gestão da sala de aula, servindo como momentos de reflexão coletiva.

No entendimento de Cavaco (1999, p. 161), as aprendizagens da docência são resultantes, também:

[...] dos trajetos partilhados com os outros, nos diversos contextos de que participa; daqui a importância de considerar os espaços e as situações de reflexão partilhada como facilitadores do desenvolvimento profissional e a necessidade de aprofundar os seus efeitos formativos [...]”.

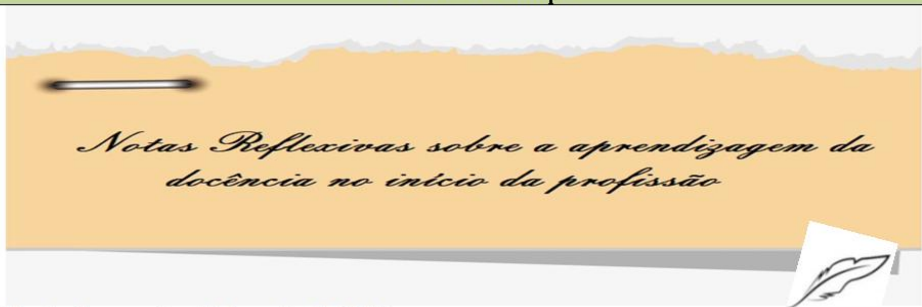
Complementando, Giordan e Hobold (2016, p. 12) afirmam que a organização da escola deve oportunizar aos docentes o estabelecimento de trocas mútuas e com demais profissionais: “[...] Um trabalho realizado nesse sentido permite aos professores aprenderem uns com os outros em uma partilha de saberes que amplie o conjunto de seus conhecimentos”. Nesse aspecto, momentos formativos como rodas de conversa e encontros pedagógicos promovem uma interação produtiva entre professores neófitos e veteranos e podem resultar em aprendizagens significativas da gestão de sala de aula.

O espaço escolar é local privilegiado para a aprendizagem coletiva da docência, pois os professores vivenciam tensões e enfrentam conflitos constantes e, por meio da reflexão proporcionada pelo diálogo com os colegas mais experientes, acabam ampliando saberes que serão úteis à gestão de sala de aula. Complementando, Day (2001) considera a escola como um dos cenários propícios à aprendizagem profissional da docência e explica que esse processo acontece tanto de maneira formal, como informal: as formais são aquelas

promovidas em encontros programados pela escola ou por um grupo de professores, com objetivos claros e em momentos específicos; já as informais acontecem no cotidiano escolar, tanto pelas experiências pessoais na sala de aula como no contato com os demais professores.

De fato, as observações revelaram que o compartilhamento de experiências entre os participantes e os professores veteranos também acontece em situações cotidianas como o recreio escolar, tendo como principal espaço de aprendizagem a sala dos professores (**Figura 30**).

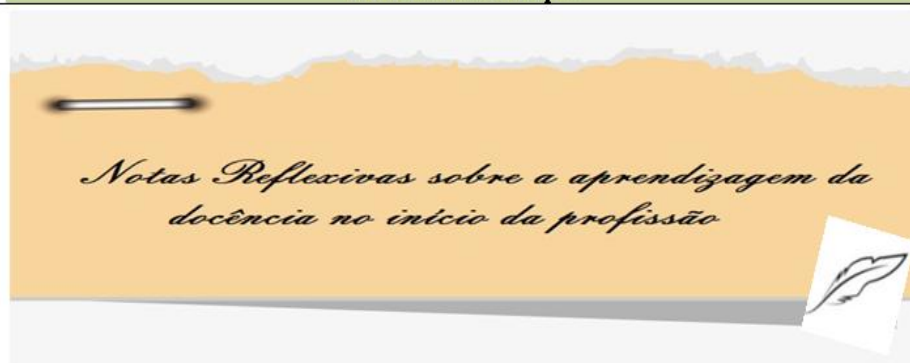
Figura 30 - Diário de campo 05: A sala dos professores como espaço de aprendizagem da docência

| Diário de Campo | |
|--|---|
|  <p><i>Notas Reflexivas sobre a aprendizagem da docência no início da profissão</i></p> | |
| <p>Dia da observação: 15 de maio de 2018 Local da observação: sala dos professores da Escola Municipal 1/ Teresina-Piauí Duração da observação: 15 minutos (9h30min às 9h45min) Características da amostra:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sala dos professores: pequena, boa iluminação, climatizada, com cartazes e um pequeno mural informativo na parede, uma mesa com capacidade para 6 cadeiras, uma mesa pequena e um bebedouro. | |
| Anotações Descritivas | Anotações Reflexivas |
| <p>Início: 9h30min. –</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ao entrar na sala dos professores a participante cumprimentou os docentes sentados ao redor da mesa. Como a sala é muito pequena alguns professores preferem ficar pelo pátio da escola. • Enquanto lanchavam, os professores conversaram sobre assuntos de suas salas de aula. A participante manteve um bom diálogo e interação com os colegas e demonstrou interesse em escutar cada caso e dar exemplos da sua sala procurando, assim, a orientação dos pares; | <p>Percebi que o recreio funciona como momento de aprendizagem da gestão de aula, pois a participante tem a oportunidade de se reunir com os demais professores e conversar sobre suas angústicas, problemas e dúvidas.</p> |
| <p>Questionamentos feitos durante a observação:</p> <p>Aqui na sala dos professores vocês sempre conversam sobre o que acontece nas suas salas de aula? Por quê?</p> <p>Respostas dadas aos questionamentos: Sim, sempre conversamos. Porque é o momento que temos todos juntos e aproveitamos para trocar algumas ideias sobre nossas práticas de sala de aula.</p> | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Com as afirmações de Mônica, fica evidente que a sala dos professores, apesar da estrutura pequena e pouco confortável, é um espaço de aprendizagens, pois são compartilhadas experiências sobre a gestão da sala de aula. Ressaltamos que a participante demonstrou ter uma boa comunicação com os pares e que o clima foi de descontração e interação entre todos. Cabe salientarmos que o encontro entre professores durante o intervalo acontece regularmente, como podemos comprovar em mais um diário de campo (**Figura 31**):

Figura 31 - Diário de campo 06: O recreio escolar como momento de aprendizagem da docência

| Diário de Campo | |
|--|--|
|  <p><i>Notas Reflexivas sobre a aprendizagem da docência no início da profissão</i></p> | |
| <p>Dia da observação: 16 de maio de 2018 Local da observação: sala dos professores da Escola Municipal 1/ Teresina-Piauí Duração da observação: 15 minutos (9h30min às 9h45min) Características da amostra:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sala dos professores: pequena, boa iluminação, climatizada, com cartazes e um pequeno mural informativo na parede, uma mesa com capacidade para 6 cadeiras, uma mesa pequena e um bebedouro. | |
| Anotações Descritivas | Anotações Reflexivas |
| <p>Início: 9h30min.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ao toque da sirene para o intervalo nos dirigimos até à sala dos professores. Como no dia anterior, a participante da pesquisa sentou ao lado dos demais docentes e conversou sobre os problemas da sala de aula e sobre a dificuldade de desenvolver as atividades no quarto ano B. | <ul style="list-style-type: none"> • Mais uma vez percebi um clima cordial entre os docentes. A professora participante não se isola, conversa abertamente sobre o que ocorre em sala de aula e escuta, atentamente, os seus pares. |

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Nesse diário, Figura 31, enfatizamos o interesse da professora iniciante nas conversas dos colegas, pois ouvia com atenção e citava o que havia ocorrido em sua turma, perguntando aos demais professores o que poderia ser feito para resolver algumas questões de domínio de sala de aula. Percebemos que existe harmonia e sintonia entre os professores e acreditamos

que isso facilita a partilha de saberes. Convém informarmos, também, que as observações evidenciaram que Pedro e João, assim como Mônica, têm um bom *feedback* com os demais professores durante o recreio escolar e discutem sobre suas experiências buscando apoio, orientação e sugestões. Identificamos, assim, que os participantes estão utilizando o espaço escolar como *locus* de aprendizagem da gestão de sala de aula.

Essa constatação vai ao encontro do pensamento de Giordan e Hobold (2016, p. 20) de que os docentes iniciantes “tendem a valorizar especialmente essas partilhas de saberes realizadas na sala dos professores, durante o intervalo das aulas, nos corredores das escolas, em encontros casuais, na interação com um colega durante um curso de formação continuada etc”. Os autores consideram que a valorização se dá em virtude de esses momentos representarem uma maneira dos professores extravasarem a tensão vivida em sala de aula e, também, pelas trocas de informações sobre os alunos, estratégias de ensino e relatos de casos conflitantes que acontecem na turma.

A seguir, apresentaremos os achados que indicam o terceiro conector da rede de aprendizagem da docência. Esse conector refere-se à interação dos professores iniciantes com alguns dos atores que compõem a comunidade escolar. As informações destacam o posicionamento dos participantes a respeito da convivência no ambiente escolar, apontam como os três professores estão aprendendo a gerenciar as relações com o grupo de trabalho e como isso influencia na conexão com a base de conhecimentos necessários ao exercício da profissão.

5.3.3 Aprendizagem da gestão das relações com a comunidade escolar

A escola é um organismo vivo e, por isso, a interdependência entre todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar é o ponto de partida para se pensar esse espaço como uma rede de relações da qual o professor faz parte e, sendo assim, precisa saber conviver com os demais parceiros. De acordo com Giordan e Hobold (2016, p. 14),

[...] o primeiro contato com a escola (estrutura), com a equipe escolar, com os colegas professores e com os próprios alunos é um aspecto importante para promover o envolvimento e desenvolvimento do docente iniciante na escola, além, logicamente, da disposição do próprio professor.

Assim, além de aprender a lidar com o conteúdo e com a sala de aula, os professores iniciantes devem aprender a se relacionarem com os atores que fazem parte do seu grupo de trabalho.

A gestão das relações interpessoais é concebida, segundo Chiavenato (2014), sob a ótica da gestão com as pessoas. Essa perspectiva trouxe uma nova visão de profissional: um sujeito que é ativo, que consegue decidir coletivamente, empreende diferentes atividades de maneira criativa e inovadora e atua de forma perspicaz, valorizando as potencialidades de cada membro da equipe. Ainda segundo o mesmo autor, dentro de uma instituição as pessoas são o ponto central do processo produtivo e, por esta razão, são concebidas como o capital humano e intelectual²² responsável pelas decisões tomadas e pelos resultados alcançados.

Consideramos válido o posicionamento acima e entendemos que pode ser aplicado ao âmbito das relações interpessoais entre o professor iniciante e a comunidade escolar²³, pois os membros que a compõem são os principais agentes do ecossistema que permeia o processo ensino e aprendizagem e, por tal razão, devem construir uma conexão interativa e harmoniosa.

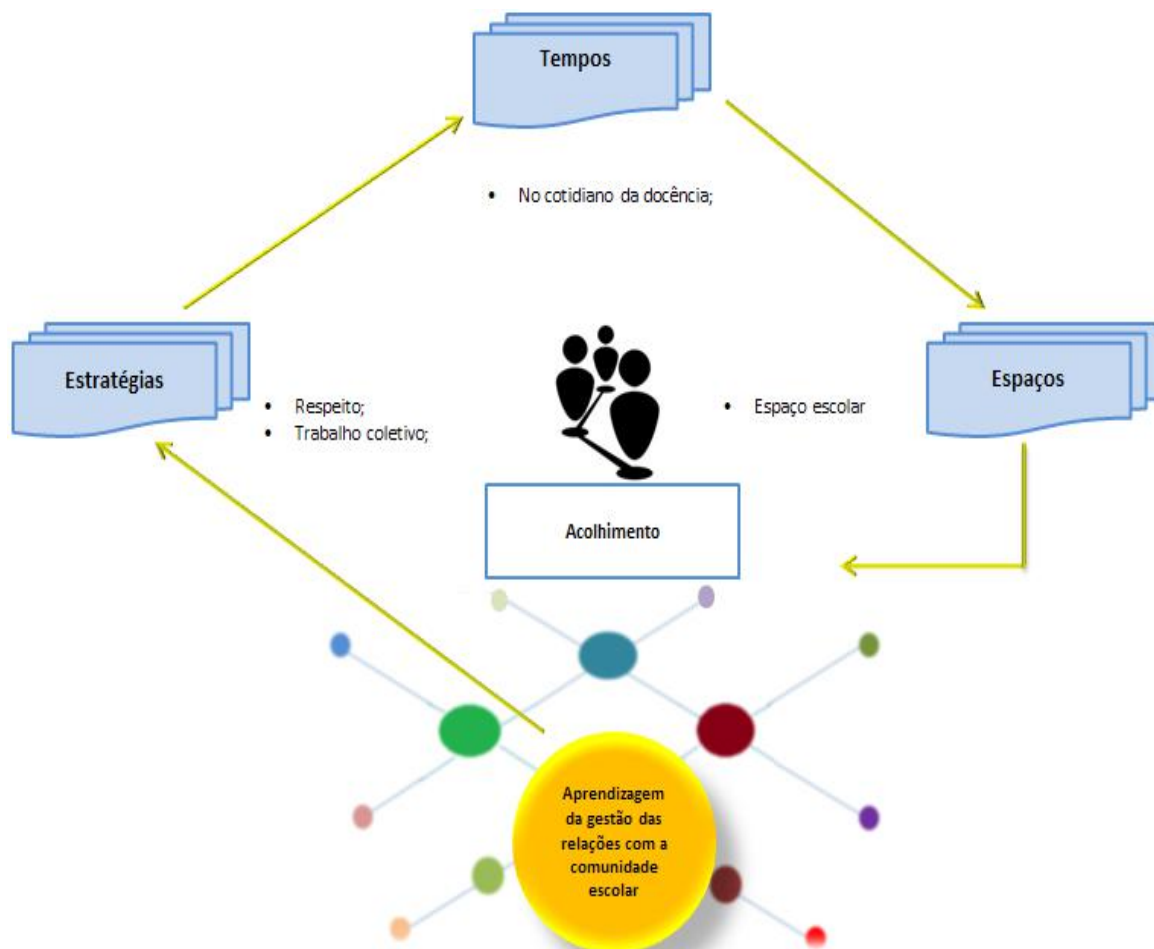
Nesse sentido, Garcia (1999, p. 29-30) considera que os primeiros anos na docência “[...] significam também um momento de socialização profissional. [...] Nesse momento, os novos professores aprendem e interiorizam normas, valores e condutas, etc., que caracterizam a cultura escolar na qual se integram”. Neste caso, a socialização é um ritual de ampliação do círculo de convivência do professor e de iniciação ao jeito de ser da escola e da comunidade que a integra.

Essa aprendizagem pode ser facilitada pela interação harmoniosa entre o professor recém-chegado e os demais integrantes do grupo, afinal aprender a conviver no ambiente de trabalho é uma necessidade dos professores em início de carreira, já que são instados à ação coletiva e colaborativa no interior da escola. Porém, de acordo com Chiavenato (2010, p. 10), desenvolver esta “competência é extremamente difícil, leva tempo, aprendizado e maturação”. Neste sentido, a terceira subcategoria de análises dos dados desta pesquisa refere-se à aprendizagem da gestão das relações com a comunidade escolar (**Figura 32**).

²² São os agentes principais de uma organização e que têm como finalidade precípua agregar inteligência ao processo produtivo, ou seja, o ser humano é o ativo organizacional que dá sustentação ao trabalho (CHIAVENATO, 2014).

²³ No entendimento de Teixeira (2010), o termo comunidade escolar significa o conjunto de segmentos envolvidos no processo ensino e aprendizagem e engloba todos os profissionais que atuam na escola e as pessoas que participam das ações educativas nesse contexto. Em síntese, refere-se aos docentes, discentes, núcleo gestor, serviços gerais, pais e responsáveis pelos alunos. Segundo essa autora, em algumas situações é possível ampliar os integrantes da comunidade escolar incluindo, também, representantes de associações comunitárias e sindicais, desde que estas pessoas participem ativamente do cotidiano escolar.

Figura 32 - Subcategoria de análises: Estratégias, tempos e espaços de aprendizagem da gestão das relações com a comunidade escolar



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Esta subcategoria apresenta os resultados do último eixo da entrevista e evidencia que os participantes estão aprendendo a gerenciar as relações com a comunidade escolar através da convivência com os pares e com o núcleo gestor. Os relatos apontaram o respeito e trabalho coletivo como as principais estratégias de aprendizagem adotadas, revelando o acolhimento como um elemento facilitador desse processo.

Em primeiro lugar, os participantes destacaram que a aprendizagem da convivência com o núcleo gestor foi fundamental à integração inicial na comunidade escolar, possibilitou o desenvolvimento do sentimento de pertencimento e o reconhecimento das normas estabelecidas pela escola:

A minha chegada na escola foi fácil, porque eu fui muito bem acolhida pelo diretor e demais funcionários. Eu me sinto parte da equipe porque a direção da escola, desde o início, me explicou como era a rotina, me explicou tudo com a maior paciência! O diretor me apresentou aos professores, a todo

mundo que tava inserido na época. Ele me deixou bem à vontade e eu não cheguei lá de qualquer forma, né? (MÔNICA).

Eu fui bem recebido pela diretora e pela coordenadora, elas me deixaram à vontade. Quando comecei aqui na escola senti isso e ainda sinto. Me orientaram em tudo e isso foi importante pra mim entender melhor a escola. Eles me ajudaram muito quando cheguei aqui, porque eu não conhecia ninguém e eles foram me explicando como a escola funciona (JOÃO).

De acordo com esses participantes, a interação com o núcleo gestor se deu de forma positiva e acolhedora. Com isso, entendemos que a maneira como esse relacionamento foi estabelecido proporcionou a compreensão da organização do trabalho escolar e os aproximou ao restante da equipe, possibilitando a socialização desses. Em consonância, Tardif (2014, p. 70) assevera que a docência é:

[...] um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. [...] saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula.

Assim, compreendemos que a qualidade das orientações repassadas pelo núcleo gestor serviu para Mônica e João filtrarem, interpretarem e compreenderem as ações do grupo e adequarem-se à comunidade escolar.

Ao afirmarem que receberam muitas explicações sobre a rotina e o funcionamento da escola e, também, ao destacarem a maneira como foram apresentados a todos os funcionários, os participantes enfatizaram que isso lhes deu mais segurança e tranquilidade para desenvolverem com responsabilidade e comprometimento o seu trabalho. Podemos entender a importância desse acolhimento quando Giordan e Hobold (2016, p. 21) dizem que “[...] os iniciantes ao se sentirem acolhidos a escola têm mais tranquilidade para buscar os colegas e equipe gestora para que os auxiliem na formação profissional no espaço em que atuam”. Quando bem recepcionado, o professor sente-se menos estranho no contexto novo da escola e da sala de aula e isso facilita a sua chegada e a aproximação ao grupo.

Giovanni e Guarniere (2014, p. 37) têm o mesmo entendimento e afirmam que “[...] os iniciantes e re-iniciantes chegam aos locais de trabalho tendo muito que aprender: entorno da escola, regras, normas, horários, com quem obter informações, quais turmas assumir, quem são os alunos e suas diferenças, quais condutas adotar”. Por isso, os participantes consideram que as explicações recebidas contribuíram para que entendessem a organização do espaço escolar e isso foi citado como uma ajuda importante na chegada à escola. A esse respeito, Cavaco (1990, p. 162) esclarece que o professor se:

[...] afeiçoa num processo de socialização centrado na escola, tanto através da apropriação de competências profissionais, como pela interiorização de normas e valores que regulam a atividade e o desempenho do papel do professor.

Neste processo, o docente vai buscando, por meio da convivência com as demais pessoas, uma identificação com o espaço no qual irá atuar. Quando afirma sentir-se parte do grupo, Mônica indica que está adquirindo o sentimento de pertencimento à comunidade escolar, ou seja, já se sente um membro da equipe. Para Coulon (2017, p. 191),

[...] tornar-se membro é afiliar-se a um grupo, a uma instituição, o que requer o domínio progressivo da linguagem institucional comum. Essa afiliação repousa sobre a particularidade de cada um, sua maneira singular de se ‘debater com o mundo’, de ‘estar no mundo’ [...].

Nesta perspectiva etnometodológica, o processo de inserção de uma pessoa em um grupo, seja social ou profissional, resulta na sua aceitação como membro.

O termo membro para a Etnometodologia significa que uma pessoa “domina um conjunto de procedimentos, métodos, atividades, *savoir-faire*, que a torna capaz de inventar dispositivos de adaptação para dar sentido ao mundo que a cerca” (COULON, 2017, p.182). Isso significa que o sujeito passa a adotar as práticas sociais da sua comunidade de trabalho e assumir uma postura condizente ao restante do grupo, deixando de ser, portanto, um estranho nesta comunidade e, assim, vai constituindo o seu *ethos*.

Contudo, o autor supracitado esclarece que para um indivíduo ser considerado membro de um grupo é preciso demonstrar competência para desenvolver as ações que lhes são designadas e contribuir com a manutenção da ordem e do equilíbrio estabelecidos pelo coletivo. Assim, se o professor iniciante quiser ser integrado efetivamente à comunidade escolar precisará inserir-se nela e envolver-se em seu cotidiano, demonstrando interesse em colaborar com o bom andamento das atividades escolares e assumindo o seu papel dentro na equipe. Desta forma, desenvolverá a capacidade de deliberar em conjunto e será efetivamente um afiliado²⁴ dessa comunidade.

Por isso, Pádua (2017) considera que a cultura escolar incide diretamente na relação entre os docentes neófitos e o restante do grupo ao qual passou a pertencer, demonstrando que a aprendizagem da docência é resultado, em grande parte, das experiências vivenciadas na socialização profissional que ocorre ao longo da carreira. Logo, manter uma boa interação

²⁴ O termo afiliação na Etnometodologia refere-se à inserção efetiva de um sujeito ao grupo do qual ele participa ou, em outras palavras, é quando a pessoa desenvolve a competência de saber conviver com esse grupo seguindo as regras, normas e hábitos deste e tendo capacidade de decidir no coletivo. É saber viver institucionalmente com os outros membros da comunidade escolar.

com núcleo gestor é condição *sine qua non* para que essa afiliação aconteça de forma positiva, estabilizando a entrada dos professores no ambiente escolar e promovendo uma aproximação pautada no diálogo e na cordialidade, conforme expressado na fala a seguir:

Eu prezo muito pela minha relação com o pessoal da direção da escola porque isso é fundamental, não é? Conversamos sempre que eu encontro com eles, gosto de passar lá na sala e interagir com a diretora, com a coordenadora e com todos que ficam lá (JOÃO).

Ao afirmar que procura se aproximar dos profissionais que compõem a gestão da escola, João demonstrou, assim como Mônica, que as explicações repassadas pelos diretores possibilitaram sua familiarização com a comunidade escolar e, também, favoreceram a criação de vínculos afetivos, promovendo a interação no ambiente de trabalho. Por esta razão, enfatiza que procura agir em conformidade com as orientações recebidas.

A esse respeito, Corrêa (2015, p. 151) lembra que uma das batalhas enfrentada pelos docentes em início de carreira é, justamente, o “[...] fato de que a comunidade escolar espera que o professor iniciante atue como os veteranos, com as mesmas habilidades, competências e funções, desde o seu primeiro dia de trabalho [...]”. Assim, os neófitos precisam de apoio e atenção para que saibam o quê fazer e como se relacionar com o restante do grupo. E esse suporte deve vir, primeiramente, dos profissionais que compõem o núcleo gestor, pois são aqueles que lidam diariamente com todos os membros da equipe escolar.

Sobre a ajuda que João afirma ter recebido do núcleo gestor, Penna (2014, p. 46) salienta que é “[...] necessário para a consolidação do processo de tornar-se professor a imersão na prática cotidiana, [...] a cultura escolar se apresenta como padrão de conduta a qual os professores iniciantes necessitam se adaptar”. Percebemos, pois, que a aprendizagem da cultura escolar é essencial à sobrevivência e estabilização profissional dos neófitos, que aos poucos vão aderindo ao jeito de ser e de fazer próprio da instituição a qual foram inseridos.

Com isso, supomos que conhecer o funcionamento da escola simbolizou, para esses participantes a entrada na comunidade escolar ratificando, assim, o posicionamento de Lima (2014, p. 53) quando diz que o professor iniciante precisa, dentre outras coisas,

[...] conhecer as normas que regem a organização escolar, [...] ser bem recebido pela equipe da escola e pelo diretor, garantindo encaminhamentos e assessorias pedagógicas que permitam sentir-se parte desta categoria profissional.

Pois, segundo Pádua (2017, p. 70-71), este espaço “[...] apresenta um labirinto de informações a ser desvendado e conhecido [...]”. Nesse contexto, os professores necessitam conhecer a dinâmica diária do trabalho pedagógico”, que se organiza em torno de valores e

crenças partilhadas pelo grupo, caracterizando-se como um ambiente ritualizado, conforme Simionata (2012). Portanto, quanto mais atenção e esclarecimentos os professores neófitos receberem, mais seguros ficarão para estabelecerem uma relação de cumplicidade e reciprocidade na comunidade escolar.

No entendimento dos participantes, uma estratégia que vem contribuindo para a aprendizagem da gestão das relações com a comunidade escolar é a adoção de uma postura respeitosa, motivada pela forma como esses professores são tratados no ambiente de trabalho:

A parte da gestão eu procuro respeitar a forma de trabalhar, de lidar com o professor, da forma de lidar com a rotina da escola porque eles me respeitam. Eu respeito muito como a diretora e a coordenadora trabalham, a forma de trabalhar delas, né? Cada um na sua maneira e eu procuro respeitar a liberdade que cada um dá. Aí eu procuro corresponder às expectativas da direção, faço meu trabalho com cuidado e tento me aproximar sempre deles porque vejo que isso é importante, me dá mais tranquilidade (JOÃO).

Desde o primeiro momento que eu cheguei na escola pra me apresentar e até hoje sempre fui tratada com muito respeito mesmo. E é assim que eu tento tratar todas as pessoas lá na escola. Meu relacionamento com o diretor e a coordenadora é bom. Eles estão sempre disponíveis para ajudar e eu tento fazer o mesmo por eles e pela escola (MÔNICA).

Eu respeito a todos, do vigia ao diretor, porque fui e sou respeitado por todos. Vejo que todos somos importantes e temos o nosso valor como pessoas e profissionais que somos. Então, da forma como eles me tratam eu trato a todos, com carinho e respeito (PEDRO).

Considerando os relatos acima depreendemos que, em virtude de a recepção ter ocorrido de maneira amistosa, os docentes sentiram-se estimulados a agirem com reciprocidade e apreço em seu ambiente de trabalho, criando-se, assim, vínculos afetivos e favorecendo a interação. Durante as observações percebemos que, de fato, a relação entre os participantes e o núcleo gestor é cordial, harmoniosa e favorece a cumplicidade. Corrêa (2015) reitera que a maneira como o professor iniciante é acolhido diz muito sobre o grau de preocupação da escola com este novo integrante e desperta o respeito e a compreensão pela forma de gestão desenvolvida. Assim, depreendemos que, por se sentirem acolhidos e respeitados pelo núcleo gestor, os participantes não tiveram dificuldade de adaptação.

Acreditamos que esses resultados condizem com o seguinte posicionamento de Tardif (2014, p. 101):

O professor tende, com frequência, a aderir aos valores do grupo; ele partilha com os outros membros a sua vivência profissional e troca com eles conhecimentos sobre diversos assuntos. Em suma, torna-se um membro familiarizado com a cultura de sua profissão.

No entendimento do autor, essa adesão acontece progressivamente, faz parte do processo de socialização e aprendizagem da convivência na comunidade escolar, mas não é unilateral, pois o professor iniciante, além de assimilar as informações sobre o cotidiano escolar e integrar-se ao grupo, também imprime sob essa cultura a sua maneira de ser.

Outra estratégia de aprendizagem da gestão das relações com a comunidade escolar refere-se ao trabalho coletivo com os pares. Sobre essa questão os participantes destacam a necessidade de manter um clima harmonioso:

A questão também de lidar bem com os professores é muito importante. Ter um bom relacionamento, né? Porque se tiver um mau relacionamento logo de início vai prejudicar no desenvolvimento do meu trabalho (JOÃO).

A relação e o entendimento com os meus colegas professores é boa. A gente tem que tá sempre aceitando a opinião um do outro, mesmo que seja controversa da nossa. Ela é importante porque tem a troca de aprendizagem (PEDRO).

Aprender a conviver com os meus colegas é fundamental e eu procuro manter um bom relacionamento com todos. Então, eu tento manter o equilíbrio entre o respeito e a confiança, pois eu acho que é o importante (MÔNICA).

Os resultados demonstram que os três participantes reconhecem a importância de conviver com os pares, respeitando a todos, pois sabem que dependem uns dos outros. Identificamos que percebem este relacionamento como um mecanismo composto por elementos interdependentes e, por isso, apontam dois aspectos importantes desta aprendizagem: comunicação e confiança.

Em se tratando da comunicação entre os pares, Giordan e Hobold (2016) acreditam que esta dialogicidade possibilita o reconhecimento de novas estratégias do saber conviver, afinal este é um dos pilares da educação, segundo Delors (1998), Morin (2000) e Romão (2000), e favorece uma reflexão sobre os hábitos e práticas desenvolvidos pelo grupo. Com isso, o professor iniciante vai agregando valores e saberes a sua rede de aprendizagem da docência.

Quanto ao aspecto da confiança, cremos que provém do reconhecimento das capacidades e limitações de cada professor e, com isso, da possibilidade de ajuda mútua e valorização do trabalho de todos. Por essa razão, Baccon e Arruda (2015, p. 465) lembram que é “[...] notória a importância das relações criadas nesse processo e é por isso que a profissão de professor passa fundamentalmente por saber estabelecer relações”. Sarmiento (2009, p. 319) complementa lembrando que “um fórum muito importante para a aprendizagem da profissão e, ao mesmo tempo, para combater o isolamento próprio de uma

profissão que se desenvolve muitas vezes em contextos de reduzida dimensão é o contato com os pares profissionais, ou seja, com outros professores ou outros técnicos de educação”. Neste sentido, os participantes reconheceram a importância da interdependência entre os pares e apontaram o trabalho coletivo como eixo norteador dessa relação:

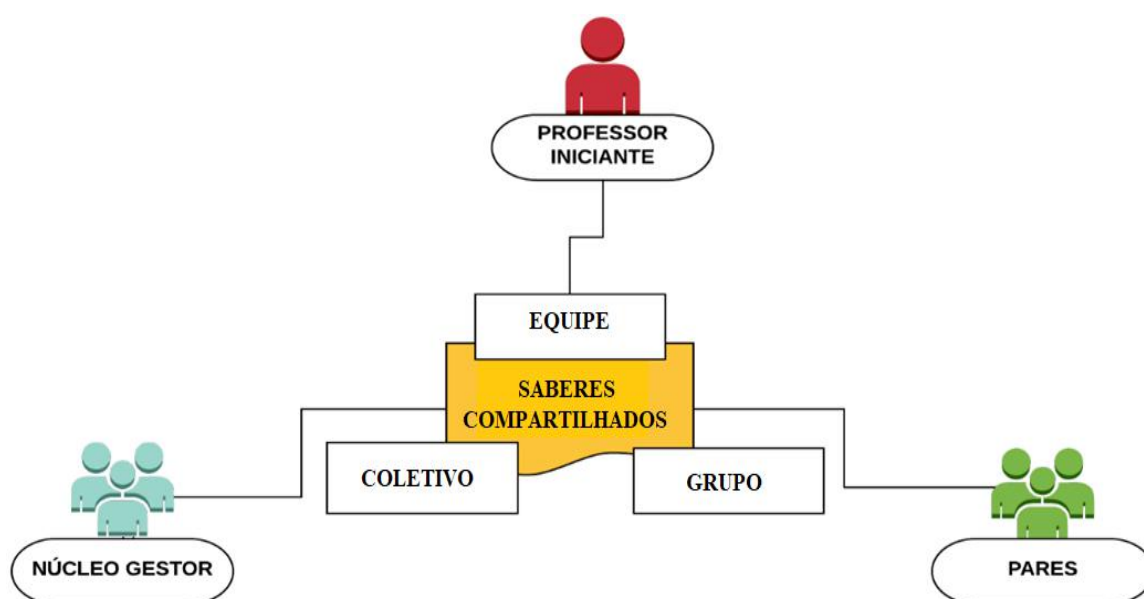
A minha relação com os demais colegas de trabalho é a melhor possível! Aqui os professores um ajuda ao outro. Somos um grupo bem unido (JOÃO).

É uma engrenagem, porque eu não posso trabalhar só. Eu procuro trabalhar de acordo com o grupo, eu sei que dependo do trabalho dos outros professores. Formamos uma equipe (MÔNICA).

Eu gosto muito da palavra coletivo e sempre que possível a gente trabalha no coletivo, porque a gente sabe que as ideias fluem mais que no individualismo. Aqui na escola mesmo, quando a gente trabalha no coletivo, a gente vê que dá o efeito. Porque a gente dá ideia, respeita as ideias dos outros e busca o conhecimento (PEDRO).

A ênfase dada aos termos equipe, grupo e coletivo demonstrou que os três professores iniciantes entendem que, quando a atividade docente é desempenhada em conjunto, torna-se mais fácil conseguir o apoio e a colaboração uns dos outros. Essa maneira de pensar e agir evidenciou, ainda, que esses participantes valorizam o conhecimento e as competências dos demais professores e, por isso, aproveitam os momentos de interação para compartilharem experiências (Figura 33).

Figura 33 - Trabalho coletivo como fonte de compartilhamento dos saberes da docência



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Esse entendimento pode ser endossado em Tardif e Lessard (2014, p. 38), ao explicarem que:

[...] em síntese, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc.

Ou seja, a docência é um trabalho coletivo que acontece por meio do compartilhamento de significados entre os membros da comunidade escolar e as relações estabelecidas nesse processo influenciam na qualidade da aprendizagem dos professores, como bem destacaram João e Pedro.

Neste sentido, sob à luz da perspectiva de Bruner (1990), podemos compreender que esses professores estão aprendendo a gestão das relações com a comunidade escolar a partir da construção compartilhada dos gestos, hábitos, ideias, significados, representações e ações que acontecem no interior da escola. Portanto, consideramos que o apoio do núcleo gestor e a acessibilidade aos colegas de trabalho contribuíram significativamente com essa aprendizagem.

5.4 Reflexões finais do capítulo:

Este capítulo abordou a aprendizagem da docência que acontece nos primeiros anos da carreira profissional, fundamentamos as discussões a partir das perspectivas teóricas da Aprendizagem Significativa e da Aprendizagem como Autoria. A primeira perspectiva contribuiu para compreendermos como ocorre o processo de organização e ampliação da estrutura cognitiva no aprendiz. A segunda perspectiva trouxe o professor iniciante como um adulto que está em constante aprendizagem e que assume a função de coautor desta, pois compartilha com outros sujeitos os conhecimentos e significados da profissão.

Em síntese, os resultados apresentados propiciaram as seguintes reflexões sobre a Rede de aprendizagens da docência:

— Os participantes concebem a aprendizagem da docência durante a entrada na carreira como uma conexão de diferentes conhecimentos, que compõem a rede de aprendizagem da docência e se modifica através das experiências profissionais vivenciadas;

— O primeiro conector da rede de aprendizagem foi a gestão de conteúdos, que possibilita o domínio da matéria a ser ensinada e, por isso, os participantes reconhecem que é uma competência indispensável ao professor;

— As estratégias adotadas para a aprendizagem da gestão do conteúdo foram: a adaptação do conteúdo e a participação em momentos de formação continuada promovidos pelas redes de ensino;

— A formação continuada possibilita o compartilhamento de ideias e experiências entre os professores de diferentes escolas e, por isso, contribuem para aglutinação de novas informações que estabelecem um *link* com o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico. Portanto, a Base de Conhecimentos da Docência desses participantes está sendo ampliada;

— As escolas *loci* da pesquisa não promovem formações continuadas e, por isso, acreditamos que precisam repensar em conjunto com as secretarias municipais de educação suas potencialidades formativas, envolvendo os professores em processos de discussão e reflexão coletiva, no ambiente escolar, de suas práticas profissionais com vistas à otimização da gestão dos conteúdos dos professores neófitos. Afinal, este tipo de formação tem uma relevância no processo de aprendizagem da docência;

— A gestão do conteúdo, isto é, a transformação didática requer experiência profissional e capacidade de gerenciamento dos seguintes processos: planejar, comunicar com clareza e segurança o conteúdo, desenvolver atividades de ensino e avaliar este processo. Dois participantes demonstraram ter essa capacidade, apesar de serem neófitos;

— A gestão da sala de aula refere-se ao saber conduzir as ações e as interações na turma e tem relação direta com a gestão dos conteúdos;

— O professor iniciante sente uma necessidade constante de ajuda, em virtude da insegurança em conduzir a sala de aula; por isso, o desafio é coordenar as atividades de ensino e aprendizagem e fazer a articulação entre tempo e espaço, ou seja, saber fazer a sequenciação das ações durante a aula;

— As estratégias apontadas para aquisição desse conhecimento foram: o diálogo e a interação com os alunos, o estabelecimento de uma rotina pedagógica e compartilhar conhecimentos com os profissionais mais experientes da escola;

— A comunicação entre docentes e discentes acontece de maneira satisfatória, pois os participantes procuram ouvir, conversar e orientar os alunos durante a aula;

— O estabelecimento da rotina pedagógica foi citado como necessário ao gerenciamento da sala de aula. Contudo, apenas um dos professores demonstrou ter essa rotina bem definida, pois desenvolve as atividades de forma sequenciada e com tranquilidade, além de manter a organização e um clima harmonioso entre os alunos. Assim, os outros dois

professores precisam sanar falhas nessa rotina e estabelecerem uma ordem pedagógica pautada na sequência lógica das atividades planejadas;

— A estratégia de partilhar os conhecimentos com os profissionais mais experientes apontou os coordenadores pedagógicos e professores veteranos como os principais amigos críticos dos participantes. Acreditamos que isso se deve ao fato de os neófitos reconhecerem a importância do auxílio e da orientação de quem possui uma experiência maior em sala de aula;

— Quanto mais experiente for o coordenador pedagógico, maior será a sua capacidade de orientar os professores iniciantes e, conseqüentemente, estabelecer uma relação de aprendizagem produtiva, possibilitando a constituição de um clima de confiança entre os mesmos. Porém, constatamos que um dos participantes não recebe essa ajuda e isso gerou um sentimento de abandono;

— O apoio dos professores, principalmente daqueles que possuem mais tempo de docência, revela que a aprendizagem dos neófitos é mediada pela experiência e cooperação;

— As rodas de conversa, o recreio escolar e os encontros pedagógicos caracterizam-se como momentos de compartilhamento de saberes e comprovam que a escola é um espaço propício à aprendizagem progressiva da gestão de sala de aula. Assim, funcionam como oportunidades potenciais de formação permanente, ampliando os conhecimentos práticos do professor iniciante;

— A gestão das relações com a comunidade escolar foi escolhida pelos participantes como o terceiro conector de aprendizagem da docência. Os gestores e os pares foram considerados como os que têm contribuído de maneira mais significativa para o desenvolvimento dos sentimentos de pertencimento e afiliação à comunidade escolar;

— O acolhimento dos professores iniciantes é fundamental a esta aprendizagem e a maneira como os três neófitos foram recebidos nas escolas favoreceu o desenvolvimento da confiança e da cordialidade no grupo, levando-os ao sentimento de valorização profissional, apesar de estarem iniciando na profissão. Isso amenizou os impactos da chegada, pois esses professores entenderam que não estavam sozinhos e desenvolveram um sentimento de afeição. Assim, depreendemos que os participantes não tiveram dificuldade de adaptação;

— As orientações repassadas pelo núcleo gestor possibilitaram a familiarização dos professores principiantes com a cultura escolar, aproximaram-os dos demais membros do grupo e promoveram a interação no ambiente de trabalho, trazendo tranquilidade aos docentes recém-chegados;

— O respeito e o trabalho coletivo são estratégias que fortalecem a convivência no ambiente de trabalho, contribuindo significativamente para a gestão das relações com a comunidade escolar;

— O professor iniciante aprende com os outros professores e as vantagens desta relação são as seguintes: desenvolvimento de um trabalho colaborativo, fortalecimento da equipe escolar e ampliação do repertório de conhecimentos da docência;

Nesse sentido, depreendemos que a gestão do conteúdo e da sala de aula são os conectores mais complexos da rede de aprendizagem da docência desses professores iniciantes e, por isso, suscitam uma atenção maior. Compreendemos que isso se deu devido à complexidade das atividades de ensino e aprendizagem, que exigem tato pedagógico e o desenvolvimento de *expertises* docentes. Entretanto, reconhecemos que, em virtude dessa necessidade de dar sentido e aprimorar seu ofício, os três participantes desenvolveram estratégias de aprendizagem da docência e estão ampliando significativamente sua base de conhecimentos por meio de tempos e espaços propícios à construção de saberes, ao desenvolvimento de práticas coletivas de formação e ao compartilhamento de experiências profissionais.

The image features a dense network of nodes and edges, resembling a social or organizational graph. The nodes are small circles in shades of blue and green, connected by thin grey lines. The entire network is enclosed within a thick, rounded blue border. The text 'CONSIDERAÇÕES FINAIS' is centered in the middle of the page.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relembrarmos o percurso desta pesquisa nos fez refletir sobre o delineamento do seu objeto de estudo: a aprendizagem da docência de professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da UFPI, na modalidade a distância. Com isso, rememoramos que essa escolha decorre da nossa experiência profissional, que nos moveu para o desenvolvimento dessa investigação sobre a articulação entre as aprendizagens que ocorrem no decorrer da formação inicial, no âmbito da EAD, e aquelas construídas durante os primeiros anos de docência.

Lembramos, também, que nossa jornada foi permeada por sentimentos como a angústia e o medo em relação às dificuldades no decorrer da pesquisa. Contudo, esses sentimentos foram superados pelo desejo de elucidar a questão central: como a aprendizagem da docência é construída pelos professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da UFPI, na modalidade a distância? Esse desejo inquietou-nos e percorreu toda a pesquisa no intento de atingir o objetivo geral: compreender como a aprendizagem da docência é construída por professores iniciantes egressos do Curso de Pedagogia da UFPI, na modalidade a distância.

Nosso primeiro desafio foi caracterizar as aprendizagens da docência construídas pelos professores iniciantes egressos do Curso de Pedagogia da UFPI, na modalidade a distância. Para tanto, destacamos as especificidades da formação inicial de professores na EaD e enfatizamos que essas particularidades podem influenciar na qualidade das aprendizagens dos aspirantes à docência. Por isso, identificamos que os participantes da pesquisa escolheram o curso na modalidade EaD em virtude da flexibilidade de tempos e horários de estudo, o que leva, conseqüentemente, ao segundo fator apontado, e da comodidade, ambos considerados como vantagens. Isso explica o crescimento no número de matrículas e de egressos nesta modalidade, tendo em vista o perfil do seu público.

Contudo, essas vantagens não foram suficientes para garantir uma formação inicial de qualidade aos três egressos, porque as desvantagens foram maiores e prejudicaram a aprendizagem dos conhecimentos necessários ao exercício da docência. As desvantagens citadas foram:

- a insegurança dos tutores que, em virtude das suas limitações de conhecimento, realizavam a exposição dos conteúdos de maneira superficial;
- a sistemática de avaliação no AVA, que nem sempre avaliava o conhecimento dos acadêmicos, tornando-se sem efeito pedagógico;
- o quase inexistente contato com os professores das disciplinas;
- a dissociação entre os componentes curriculares teóricos e práticos, que reforçou uma concepção de formação conteudista e mnemônica e limitou a aproximação dos

acadêmicos ao espaço escolar, tornando a aprendizagem inicial da docência como um processo mecânico;

— a realização dos Estágios Curriculares sem o acompanhamento frequente dos tutores presenciais, caracterizando-se como um momento de abandono para os estagiários que gerou o sentimento de mal-estar e abandono.

Esses fatores evidenciaram a existência de problemas de ordem didático-pedagógica no âmbito do CEAD-UFPI, que podem ser entendidos como fragilidades do curso, pois tornaram a aprendizagem da docência um solilóquio que, quando muito, era amenizado pelo apoio entre os próprios acadêmicos. Tais problemas interferiram de forma negativa na qualidade da formação dos três egressos, pois os conhecimentos que adquiriram foram oriundos, em grande parte, da autoformação adotada em virtude dessas lacunas. Conseqüentemente, para esses participantes, o curso não conseguiu promover uma sólida aprendizagem dos saberes da docência e, por isso, a constituição dessa base de conhecimentos foi superficial.

Como o processo de entrada na carreira é um momento de reelaboração das concepções do ser professor, na sequência buscamos identificar o significado da docência para os professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da UFPI, na modalidade a distância. Os resultados revelaram a modificação da visão dos participantes a respeito da docência, em razão do choque entre as expectativas geradas durante a graduação e a realidade encontrada nas escolas e salas de aula. Por consequência, a profissão deixou ser concebida como um mar de rosas e passou ser vivida e sentida como uma atividade complexa, difícil e desgastante. E, por consequência, foi abandonada a visão romântica e idealista sobre ser professor, permitindo a constituição de um significado mais consciente e realista acerca da docência. As principais dificuldades apontadas como motivadoras dessa ressignificação foram:

— a indisciplina dos alunos, manifestada pela agressividade, violência e desinteresse durante as aulas. Esta dificuldade justifica-se, também, pelo fato de os participantes terem recebido as turmas mais complicadas da escola e que, por isso, têm os alunos mais problemáticos, despertando preocupação e aflição nesses docentes;

— o contato escasso com as famílias desses alunos indisciplinados, tornando mais árduo e desgastante o trabalho dos professores, em razão da falta de apoio e dificuldade de comunicação.

Esses fatores constataam que o início da docência, ou o tateamento na profissão, é desafiador e implica a superação do sentimento de incapacidade para a resolução de problemas como a indisciplina. Entretanto, ao tempo em que os participantes reconheceram

sua imaturidade profissional e a complexidade da docência, demonstraram, também, o desejo de desempenhá-la com respeito, responsabilidade, dedicação e comprometimento, vislumbrando a aprendizagem dos alunos como principal meta a ser alcançada. Ora, o “querer fazer melhor” implica “querer aprender mais” sobre como ensinar e isso requer a mobilização de diferentes saberes, ratificando que a aprendizagem da docência acontece ao longo da vida pessoal e profissional do professor e, de maneira mais intensa, durante a entrada na profissão.

Considerando que o período do tateamento profissional é um momento propício para ajustes e ampliação da base de conhecimentos da docência, lançamos nosso olhar sobre a ação pedagógica dos três participantes no intento de descrever as estratégias de aprendizagem da docência utilizadas pelos professores iniciantes, egressos do Curso de Pedagogia da UFPI, na modalidade a distância.

Neste aspecto, concebemos que a aprendizagem dos professores iniciantes ocorre através da composição de uma rede de conhecimentos específicos do trabalho docente. Estas aprendizagens foram denominadas de conectores, que são interdependentes e ocorrem no cotidiano da profissão. Caracterizam-se pela flexibilidade e o estabelecimento de *links* entre os conhecimentos já construídos e as novas informações, dando sustentação e direcionamento à ação dos professores, que vão constituindo, em espiral e num *continuum*, à base de conhecimentos da docência. E, simultaneamente, possibilitam a constituição do *ethos* profissional do professor, porque desenvolve o raciocínio pedagógico, isto é, seu juízo profissional, sedimentando uma racionalidade pedagógica.

Assim sendo, identificamos que os principais conectores dessa rede de aprendizagem da docência são: a gestão do conteúdo, a gestão da sala de aula e a gestão das relações com a comunidade escolar. Quanto às estratégias de aprendizagem da docência adotadas pelos participantes, são elas:

- participar das formações continuadas nas quais procuram fazer a adaptação dos assuntos, atentando para a realidade das turmas e a capacidade cognitiva dos alunos. Essas estratégias auxiliam na tomada de decisão em sala de aula e proporcionam uma compreensão mais sólida dos conteúdos de cada disciplina;
- estabelecer uma interação dialógica com os alunos, pois a adoção de uma comunicação clara e objetiva aprimora a relação pedagógica;
- manter uma rotina pedagógica;
- compartilhar conhecimentos com os profissionais veteranos da escola, dentre estes os coordenadores pedagógicos e os professores com mais experiência em sala de aula;

— mediar o trabalho coletivo pelo respeito, tendo o acolhimento como elemento facilitador da aprendizagem da gestão das relações com a comunidade escolar.

De um modo geral, essas estratégias permitem conexões entre os conhecimentos do conteúdo específico e o conhecimento pedagógico, o que favorece a aquisição de um conhecimento pedagógico do conteúdo e, conseqüentemente, a aglutinação dos saberes de formação aos saberes da experiência. Dessa maneira, contribuem para a aprendizagem significativa da docência. Entretanto, essa aprendizagem acontece de maneira distinta para cada participante, embora tenha um eixo comum: o diálogo, a interação, a motivação para melhorar a dinâmica de sala de aula, o reconhecimento da falta de tato pedagógico e a valorização da experiência profissional de outros professores. Por isso, fortalece o estabelecimento do respeito e da cooperação.

Observa-se que a aprendizagem da gestão da sala de aula fundamenta-se no encadeamento das ações didáticas organizadas de forma consciente pelo professor, contudo é um grande desafio para o professor iniciante. Por essa razão, depreendemos que seja necessário um olhar cuidadoso e que intensifique o acompanhamento pedagógico do planejamento e do desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem em sala de aula para que os neófitos realizem a ação pedagógica com maior segurança.

No que se refere à aprendizagem das relações com a comunidade escolar, identificamos dois pontos cruciais que facilitam esse processo:

- o primeiro refere-se à convivência com o núcleo gestor, considerado fundamental para a integração dos professores iniciantes, pois favorece o desenvolvimento do sentimento de afiliação e o reconhecimento da cultura escolar;
- o segundo facilitador são as relações estabelecidas entre os pares, pois propicia a constituição de uma comunidade de aprendizagem pautada no agir coletivo, na colaboração e na reciprocidade.

De fato, quando o professor iniciante é bem acolhido, desenvolve o sentimento de pertencimento à comunidade escolar e consegue engajar-se nas atividades do grupo; conseqüentemente, torna-se mais socializado e integrado em seu ambiente de trabalho.

Por fim, considerando as estratégias apontadas acima e a necessidade de descrever os tempos e espaços em que ocorrem essas aprendizagens, mergulhamos no cotidiano de trabalho desses participantes para observarmos os seguintes momentos: as rodas de conversa, os encontros pedagógicos e a interação entre docentes durante o recreio escolar. Ao final das observações, depreendemos que estes tempos e espaços são, de fato, possibilidades de conectividade efetiva da rede de aprendizagem da docência. Constatamos que os três

participantes possuem disposição para aprender e estão trilhando, cada um a seu modo e de acordo com as condições existentes em seus contextos de atuação profissional, um percurso de aprendizagem da docência buscando equilíbrio para o exercício da profissão. Com isso, demonstraram o estabelecimento de vínculos produtivos no ambiente de trabalho.

Isso significa que a rede de aprendizagens segue uma temporalidade e é resultante da pluralidade de saberes aglutinados e ressignificados pelos professores por meio da comunicação e interação: entre os pares, sobretudo aqueles mais experientes; com os alunos, na sala de aula; e com o núcleo gestor em diferentes momentos do ato pedagógico. Esses tempos e espaços caracterizam-se nas conversas informais e em ações formativas sistemáticas.

Então, é um processo contínuo de assimilação, ou interiorização, e produção do conhecimento profissional, que possibilita a compreensão da principal tarefa docente: ensinar e promover aprendizagens aos discentes. Isso quer dizer que, sendo a docência uma atividade social e, portanto, interativa, sua aprendizagem é desenvolvida com os outros e para os outros, ou seja, em um coletivo. Assim sendo, a partilha de saberes é uma forma de aprender a ser professor que resulta na ampliação da estrutura cognitiva e, conseqüentemente, na extensão da sua Base de Conhecimentos.

Para finalizar, lembramos que esta investigação, ao analisar os dois momentos distintos de formação docente, ou seja, a formação inicial e o período de entrada na profissão, permite refletirmos como a constituição da rede de aprendizagem da docência nestes tempos e espaços é adversa, tensa e conflituosa. Porém valorosa, imprescindível e vital para quem deseja permanecer na profissão docente. Portanto, sua relevância incide em apresentar à comunidade científica mais um olhar sobre aspectos da docência iniciante, senão novo, diferenciado. Um olhar que pode contribuir com outras pesquisas no campo da formação e da prática docente, considerando a peculiaridade em tratar sobre a aprendizagem da docência de egressos da educação a distância da UFPI e que promove, de maneira específica, a reflexividade em cada um dos tempos e espaços formativos no qual foi desenvolvido.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia**. 2007. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. Goiânia, 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência. 38ª Reunião Nacional da ANPED - “Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência”. **Anais...** São Luís, 2017.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.145, p.112-129. jan./abr. 2012.

ARAÚJO, Laura Filomena Santos de *et.al.* Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista Brasileira Pesquisa Saúde**. Vitória: Espírito Santo, p. 53-61, jul./set. 2013.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. [Ensaio] In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

AUSUBEL, P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. 2 ed. Trad. e adapt. Eva Nick *et al.* Rio de Janeiro: Interamericana Ltda., 1980, p.5-142.

BACCON, Ana Lúcia Pereira.; ARRUDA, Sergio de Mello. Estilos de gestão da sala de aula: uma análise a partir da ação docente. **Práxis Educativa**, v. 10, n. 2, p. 463-487. Ponta Grossa, jul./dez. 2015 463. Disponível em: http://revistas2.uepg.br/ojs_new/index.php/praxiseducativa. Acesso em: 10 out 2018.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades**. 2014. 248 f. Tese (Doutorado). – Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEAUCLAIR, João. (A)cerca do aprender e do ensinar: fios, teias e redes como metáforas em subjetividade, aprendizagem e psicopedagogia. **Psicopedagogia**, vol. 24, p. 260-271, 2007. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/335/-a-cerca-do-aprender-e-do-ensinar>. Acesso em: 10 fev. 2019.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. p.67-132.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. **Psicologia Sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2001.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislação/refad1.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2016 - Notas Estatísticas**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Brasília-DF, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 20. jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2**, de 1 de julho de 2015. 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto n. 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto n.º 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto nº 5.800**, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n.110, 9 jun. 2006. Seção I, p.4.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRUNER, Jerome. **Actos de significado**. Trad. Vanda Prazeres. Lisboa: Edições 70, 1990.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação, economia, sociedade e cultura**. Trad. Roneide Venâncio. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António. (org). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

CAVALCANTI, Ágata Laisa Laremborg Alves. **O Estágio Supervisionado e a construção dos saberes docentes no âmbito da educação a distância da UFPI**. 2016. 152 f.: il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2016.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 4. ed. Barueri, SP: Manole, 2014.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, Priscila Monteiro. **Professores iniciantes e sua aprendizagem profissional no ciclo de alfabetização**. 190 f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. Rio de Janeiro, 2015.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. **Prática pedagógica, aprendizagem e avaliação em EAD**. Curitiba: Ibepex, 2009.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Trad. Ana Teixeira. São Paulo: Cortez, 2017.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis, Vozes, 1995.

CRUZ, Maria Virgínia Tavares. **Formação de professores pedagogos no cenário da educação a distância: perspectivas curriculares pós-diretrizes**. 2016, 133f. Dissertação (mestrado acadêmico) – Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2016.

DAMIANI, Amélia Luisa. Cidades médias e pequenas no processo de globalização. Apontamentos bibliográficos. In: LEMOS, Amalia Inés Geraiges de; ARROYO, Mónica; SILVEIRA, María Laura. **América Latina: cidade, campo e turismo**. San Pablo: CLACSO, 2006.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco/MEC, 1998.

DEMO, Pedro. **Habilidades e competências no século XXI**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

DEWEY, John. **Democracia e educação: capítulos essenciais**. Trad. Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007.

DÍAZ, Félix. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

D'OLNE CAMPOS, Márcio. A Arte de Sular-se. In.: SCHEINER, Teresa Cristina (coord.). **Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental**. Manual de apoio a Curso de Extensão Universitária. Rio de Janeiro: TACNET Cultural UNI-RIO, 1991. pp 59-61, 79-84.

DRAGONE, Maria Lúcia Suzigan.; GIOVANNI, Luciana Maria. O professor iniciante e a comunicação oral em sala de aula: algumas reflexões em direção a políticas de inserção

profissional docente. In: GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira (orgs). **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014, p. 61-78.

ESTRELA, Maria Tereza. **Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula**. Portugal: Porto Editora, 1994.

FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FORMOSINHO, João.; NIZA, Sérgio. Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In: FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 119-140.

FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva França. **Conversas pedagógicas: O estágio supervisionado e a formação para o trabalho docente**. Teresina: EDUFPI, 2016.

FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva França. **A racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores: um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Piauí**. 2007. 239f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2007.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 19 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, mar. 2002. p. 155-172.

FURLANI, Lúcia M. Teixeira. **Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?** 9 ed. São Paulo Cortez, 2012.

GABARDO, Cláudia Valéria.; HOBOLD, Márcia de Souza. **Início da docência: investigando professores do ensino fundamental**. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 85-97, ago./dez. 2011. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 20 set. 2018.

GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NOVOA, Antonio (coord.). **Os professores e sua formação**. Trad. Graça Cunha *et al.* Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/31834>. Acesso em: 16 ago. 2017.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GAUTHIER, Clermont.; TARDIF, Maurice (org). **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GHEDIN, Evandro.; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234. set/dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 nov. 2017.

GIORDAN, Miriane Zanetti; HOBOLD, Márcia de Souza. A escola como espaço de formação de professores iniciantes. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.7-25, Set./Dez. 2016. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em 24 nov. 2018.

GIOVANNI, Luciana Maria.; GUARNIERI, Maria Regina. Pesquisa sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambiguidades e tensões. In: GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira (org.). **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p. 33-44.

GIOVANNI, Luciana Maria.; MARIN, Alda Junqueira. **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 141-170.

GOUVÊA, Guaracira.; OLIVEIRA, Carmen Irene de C. **Educação a distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites**. Rio de Janeiro: Vieira & Lente, 2006.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara-SP: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2005. p. 5-24.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de Pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Anima Educação. Centro Universitário UNA, 2014.

GUESSER, Adalto H. A etnometodologia e a análise da conversação e da fala. **Em Tese**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, vol. 1, ago. dez/2003, p.149-168. Disponível em: <http://www.emtese.ufsc.br>. Acesso em: 02 jan. 2018.

HABERMAS, Jürgen. **Racionalidade e comunicação**. Trad. Paulo Rodrigues. Lisboa: Edições 70, 2002.

HUBERMAN, Michäel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000, p. 31-62.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professor: uma mudança necessária**. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

INICIANTE. **Dicionário online do Aurélio**. 10 jul. 2018. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com>. Acesso em 10 jul. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas>. Acesso em 14 jun. 2017.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papyrus, 2007, p.15-29. (Coleção Papyrus Educação).

LAGUARDIA, Josué.; PORTELA, Margareth Crisóstomo.; VASCONCELLOS, Miguel Murat. Avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 513-530, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a09v33n3>. Acesso em 15. nov. 2018.

LAROCCA, Priscila.; GIRARDI, Paula Giulce. Trabalho, satisfação e motivação docente: um estudo exploratório com professores da educação básica. X Congresso Nacional de Educação EDUCERE e I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividades e Educação SIRSSE. **Anais...** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2011.

LIBÂNIO, José Carlos.; OLIVEIRA, João Ferreira de.; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Mary Gracy e Silva. **Desenvolvimento profissional do docente egresso do curso de Pedagogia: necessidades e perspectivas do tornar-se professor**. 2014. 170f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, M. F. U. C.; FRANÇA-CARVALHO, A. D.; EVANGELISTA, A. M. Prática de ensino e estágio supervisionado da UFPI: rumos da reflexividade docente. In: FRANÇA-CARVALHO, A. D. (org.). **Conversas pedagógicas: O estágio supervisionado e a formação para o trabalho docente**. Teresina: EDUFPI, 2016.

MACHADO, Laeda Bezerra *et al.* Ser professor: elementos consensuais das representações sociais de docentes em início de carreira. **Série-Estudos** Campo Grande, MS, v. 21, n. 41, p. 97-110, jan./abr. 2016.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **Gênero e raça na educação a distância: há outras epistemologias na prática educativa de formação docente?** 2015. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí, 2015. Teresina, 2015.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In.: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; SADÃO, Omote (org.). **Colóquio sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MARCELI, Jules.; CRUZ, Giseli Barreto da. Êthos Docente de Professores Referenciais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 363-380, jan./mar. 2018. p. 366-380. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n1/2175-6236-edreal-68903.pdf>. Acesso em 23 jan. 2019.

MARCELO, Carlos. **A identidade docente: constantes e desafios**. Trad. Cristina Antunes. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. 109. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 26 nov. 2018.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIANO, André Luiz Sena. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE**. 2006, 142f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2006.

MARIANO, André Luiz Sena.; LIMA, Emília Freitas de. A pesquisa sobre o início da docência a partir da ANPED e do ENDIPE. In: REALI, A.M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (orgs). **Desenvolvimento profissional da docência: teorias e práticas**. São Carlos: EduFSCar, 2012. p. 246-262.

MARIN, Alda Junqueira. Preparando iniciantes para o ritual de inserção na docência no ensino superior. In: GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira (orgs). **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014, p. 121-140.

MIGLIORANÇA, Fernanda. **Programa de mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional**. 2010, 245f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2010.

MIL, Daniel.; SILVA, Aparecida Ribeiro. Formação de professores em serviço/exercício pela modalidade de educação a distância: sobre aproximação teoria-prática ou sobre flexibilidade pedagógica e espaço-temporal. In: REALI, A.M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (orgs). **Desenvolvimento profissional da docência: teorias e práticas**. São Carlos: EduFSCar, 2012. p. 189-215.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Vozes, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRISOLA, Cristiane Dias. **Inserção profissional docente no Estado de São Paulo**: a escola de formação e o curso para professores ingressantes da SEE/SP. 2012, 220 f. Dissertação. (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) –Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.

MOREIRA, Herivelto.; CALEFF, Luiz Gonzaga. **Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MOREIRA, Marco Antonio.; MANSINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem Significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

MOREIRA, Marco Antonio.; MANSINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem Significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco, 2000.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes**: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NOVAK, Joseph Donald. **Uma teoria de educação**. Trad. Marco Antonio Moreira. São Paulo: Pioneira, 1981, p. 9-101.

NOVOA, Antonio (coord.). **Os professores e sua formação**. Trad. Graça Cunha *et al.* Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NOVOA, Antonio (coord.). **Os professores e a sua formação**. Trad. Graça Cunha *et al.* Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-34.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000b, p. 31-62.

NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Trad. Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luísa Santos Gil. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de Professores**. Trad. Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000a.

NUNES, Vanessa Battestin. **O papel do tutor na educação a distância**: o estado da arte. ESUD 2013 – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Belém: UNIREDE, 2013.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. (Entre)linhas de uma pesquisa: o diário de campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 2, n.4, 2014. p.69-87.

PÁDUA, Carlos Alberto Lima de Oliveira *et al.* Os desafios da prática docente do professor estagiário: reflexões e ações. In: FRANÇA-CARVALHO, A. D. (org.). **Conversas pedagógicas: O estágio supervisionado e a formação para o trabalho docente**. Teresina: EDUFPI, 2016.

PÁDUA, Carlos Alberto Lima de Oliveira. **Profissão docente: um estudo sobre o professor iniciante e a aprendizagem da cultura escolar**. 2017. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2017.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes.; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.03, p.39-56, dez. 2010.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Professor iniciante: considerações sobre aspectos do habitus familiar e a socialização na docência. In.: GIOVANNI, Luciana Maria.; MARIN, Alda Junqueira (org.). **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara-SP: Junqueira, 2014.

PEPE, Cristiane Marcela. Professores iniciantes: seu ingresso na profissão e suas aprendizagens. In: GIOVANNI, Luciana Maria.; MARIN, Alda Junqueira (orgs). **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p. 93-106.

PEREIRA, Márcia Aparecida da Silva Pereira. **Indisciplina escolar: concepções dos professores e relações com a formação docente**. 2009. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, vol. 3, set. 1997, p.5-13.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 84-119.

POMNITZ, Naila Cohen. **O Curso de Pedagogia EAD e a formação para atuação na educação infantil: o olhar dos sujeitos no âmbito das práticas**. 2015.134f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2015.

PORTILHO, Evelise. **Como se aprende?** Estratégias, estilos e metacognição. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

PORTO, Tânia Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis... relações construídas. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.31 jan./abr. 2006. p. 43-57.

RODRIGUES, Armindo José. A organização e gestão do processo ensino-aprendizagem no 1º ciclo do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.11, n.3. set-dez. Marília, 2005, p.429-444.

RODRIGUES, Ernardina Sousa Silva. **Organização do tempo pedagógico no trabalho docente:** relações entre o prescrito e o realizado. 2009. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências Humanas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2009.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função Docente:** natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, 2007.

ROMANOWSKI, J. P. Professores Principiantes no Brasil: questões atuais. **Anais do III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**. Santiago do Chile. 2012, n.p. CD-ROM.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação no século XXI saberes necessários segundo Freire e Morin. **EccoS Revista Científica**, vol. 2, n. 2, Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil. dezembro, 2000, p. 27-43.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SARMENTO, Teresa. Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In.: FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de Professores:** aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009, p. 119-140.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (orgs). **Formação de Professores:** políticas e debates. Campinas: Papyrus, 2002, p 47-64.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SERRA, Antonio Roberto Coelho; SILVA, João Augusto Ramos e (orgs). **Por uma educação sem distância:** recortes da realidade brasileira. São Luís: EDUEMA, 2008.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. Nova série, [S.l.], v. 4, n. 2, june 2014. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 07 ago. 2014.

SILVA, Rafael Rodrigues da. Disciplina Escolar e Gestão de Sala de Aula no Campo Educacional Brasileiro. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 533-554, abr./jun. 2016.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDDT, T. E. e SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009, p. 31-42.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli. Formação de professores e cultura docente: da colegialidade burocrática para uma cultura de colaboração. In.: GONÇALVES, Selenir Corrêa.; SIMIONATO, Margareth Fadanelli (org.). **Articulando saberes na formação de professores**. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 37- 48.

SOUSA, Jucyelle da Silva. **O professor iniciante, egresso do programa institucional de bolsa de iniciação à docência e o seu fazer profissional, na escola**. 2018. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2018.

SOUZA, Simone de; FRANCO, Valdeni S.; COSTA, Maria Luisa F. Educação a distância na ótica discente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n.1, p. 99-113, jan./mar., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n1/1517-9702-ep-42-1-0099.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice.; GAUTHIER, Clemont. O professor como ator racional: que racionalidade? Que julgamento? In: PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2.ed. [Trad. Claudia Schiling]. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Trad. Lucy Magalhães. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, B.B. Comunidade escolar. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

TEIXEIRA, Enise Barth. A Análise de Dados na Pesquisa Científica: importância e desafios em estudos organizacionais. **Revista Desenvolvimento em Questão**. Editora Unijuí, ano 1, n. 2 . jul./dez. 2003. p. 177-201.

TERRIEN, J.; NÓBREGA-TERRIEN, S. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em avaliação educacional**, v.15, n.30, jul.-dez. 2011, p. 33-51.

TERRIEN, Jacques.; MAMEDE, Maíra; LOIOLA Francisco. Trabalho docente e transformação pedagógica da matéria: alguns elementos da gestão dos conteúdos no contexto da sala de aula. In: ROMANOWSKI, MARTINS e JUNQUEIRA (Orgs). **Conhecimento local e conhecimento universal: a aula**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 43-56.

TOLOI, Gabriela Gallucci.; MANZINI, Eduardo José. Etapas da estruturação de um roteiro de entrevista e considerações encontradas durante a coleta dos dados. **VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina, 2013. p. 3299-2206.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Piauí. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância (EaD)**. Magistério da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2011.

VAZ, Bárbara Regina Gonçalves. **A educação a distância no Brasil e a reconfiguração da identidade do professorado**. Pelotas, 2016. 190 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

VIANNEY, João. **As representações sociais da educação a distância: uma investigação junto a alunos do ensino superior a distância e a alunos do ensino superior presencial**. 2006. 329 f. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

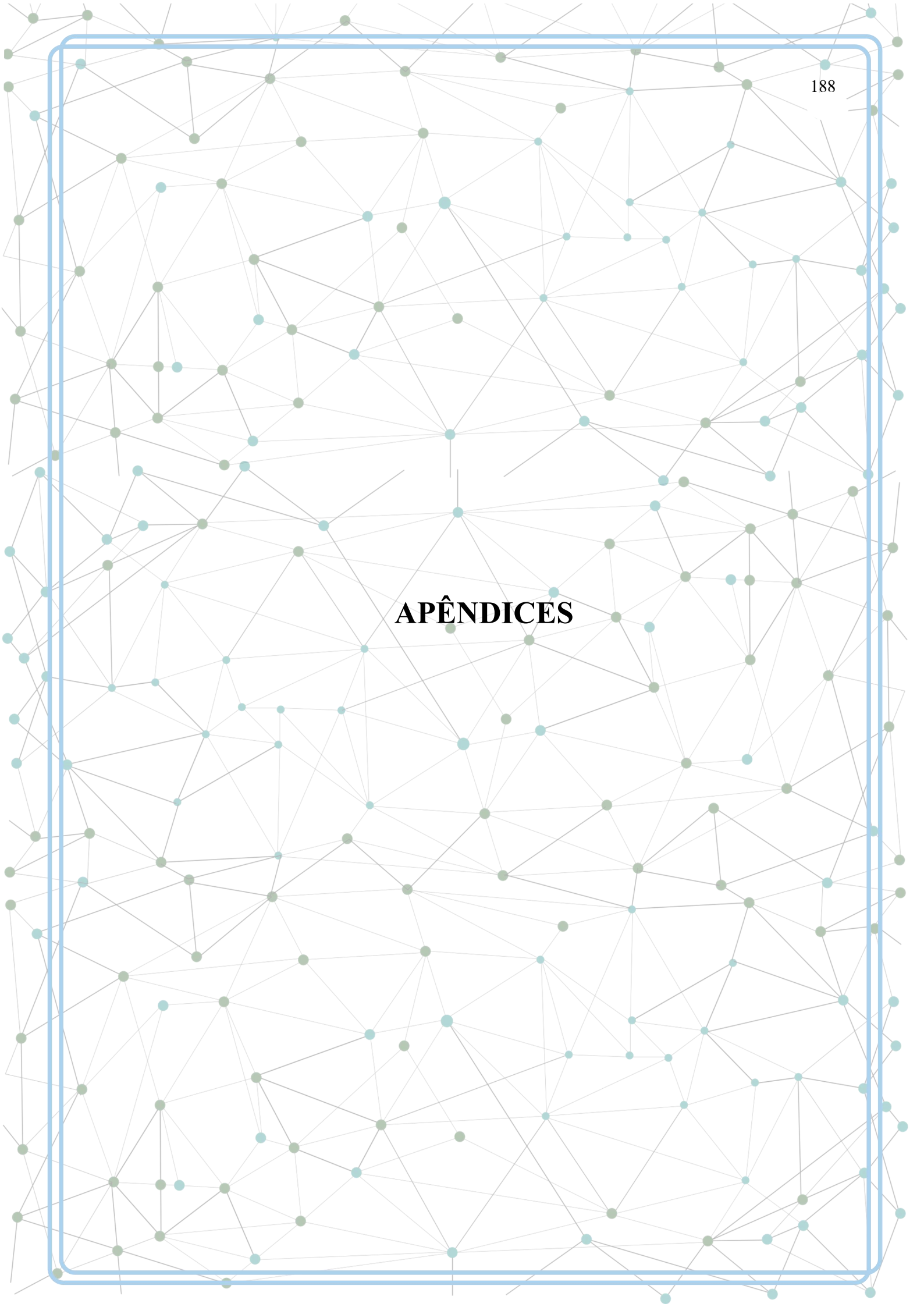
VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio Teixeira. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Pensadores da Educação).

ZABALZA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 27-165.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NOVOA, Antonio (coord.). **Os professores e sua formação**. Trad. Graça Cunha *et al.* Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 115-138.

APÊNDICES



APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

| |
|--|
| Protocolo: _____ Data: ____/____/2018 |
|--|



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

➤ **PESQUISA: APRENDIZAGENS DOCENTES NO INÍCIO DA PROFISSÃO: UM ESTUDO COM PROFESSORES INCIANTES EGRESSOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Caro (a) senhor(a), este questionário tem como finalidade exclusiva a obtenção de informações para a construção do perfil de egressos do CEAD-UFPI, do polo de Monsenhor Gil. Os dados deste perfil serão inseridos na pesquisa de mestrado intitulada: **APRENDIZAGENS DOCENTES NO INÍCIO DA PROFISSÃO: UM ESTUDO COM PROFESSORES INCIANTES EGRESSOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**, que busca compreender quais aprendizagens docentes são construídas por professores iniciantes, egressos do Curso de Pedagogia a distância-UFPI, no âmbito escolar.

Destacamos que, caso esteja atuando no ensino fundamental de escola pública, o(a) senhor(a) é convidado, também, a participar como interlocutor da pesquisa supracitada. Solicitamos que, após o preenchimento, V.Sr^a envie este para o seguinte endereço de e-mail: zilda.tizziana@bol.com.br, para que possamos prosseguir com a pesquisa.

Obrigada.

Zilda Tizziana Santos Araújo

Mestranda em Educação- PPGED- UFPI – Matrícula: 20171004621

zilda.tizziana@bol.com.br

(86) 99945-7925

Protocolo: _____
Data: ____/____/2018

QUESTIONÁRIO: Perfil dos egressos

- Este questionário destina-se a todos os egressos do Curso de Pedagogia - CEAD/UFPI, polo de Monsenhor Gil (Turma 2016.1)

| |
|---|
| I) DADOS PESSOAIS |
| SEXO: () Feminino () Masculino |
| E-MAIL: |
| II) FORMAÇÃO ACADÊMICA |
| () GRADUAÇÃO () PÓS-GRADUAÇÃO |
| Ano de conclusão do curso de Graduação? () 2013 () 2014 () 2015 () 2016 () 2017 |
| IES em que foi formado: () UFPI-CEAD () outra _____ |
| POLO PRESENCIAL ONDE CURSOU A GRADUAÇÃO? () Monsenhor Gil () outro _____ |
| III DADOS PROFISSIONAIS/EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA |
| Atualmente possui algum vínculo empregatício como docente? () SIM () NÃO |
| Caso a resposta anterior tenha sido afirmativa, qual o tipo de vínculo que possui? () Efetivo () Substituto () Horista () outro |
| Rede de ensino em que atua? () Pública - Federal () Pública - Estadual () Pública – Municipal () Privada () outra _____ |
| Tempo de Docência () menos de 1 ano () 1 – 2 anos () 3 – 4 anos |
| Quais níveis de ensino em que atua? () E. Infantil () E. Fundamental () EJA () outro |
| Escola/ Instituição de Ensino que trabalha: Nome da Instituição: _____ |
| Faixa Salarial: () 1 a 2 salários mínimos () 3 a 4 salários mínimos () 5 a 6 salários mínimos () Maior que 6 salários mínimos |
| As perguntas abaixo se destinam apenas ao egresso que não iniciou sua carreira docente: a) Se não está atuando como docente, quais experiências na profissão você adquiriu desde a conclusão da graduação em Pedagogia pelo CEAD-UFPI? b) Quais as expectativas para o ingresso na profissão? |

APÊNDICE B – ENTREVISTA

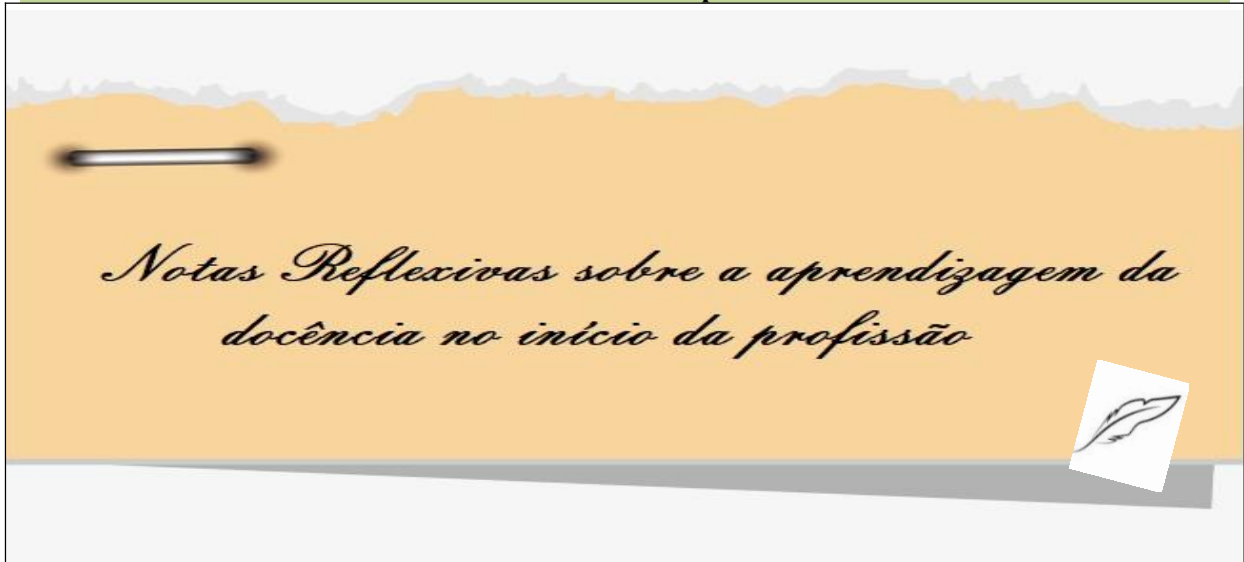
Protocolo: _____
 Data: ____/____/2018

| ROTEIRO PARA ENTREVISTA - PROFESSORES INICIANTES | |
|--|--|
| ROTEIRO DA ENTREVISTA | |
| Eixos da entrevista | Questões iniciais |
| I. Processo Formativo: Formação Inicial a Distância | 1. O que você pensa a respeito da formação inicial na modalidade a distância? 2. Considerando sua experiência enquanto egresso do Curso de Pedagogia nessa modalidade de ensino, como acontece a relação professor/aluno? 3. A organização curricular das disciplinas lhe possibilitou aprender os conteúdos a serem ensinados na escola? Foram ofertadas disciplinas específicas, como: o ensino de metodologias de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia? 4. A metodologia do curso, com aulas a distância e encontros presenciais, foi eficaz para sua formação? 5. Em qual (quais) momento(s) do curso você vivenciou uma aproximação com o cotidiano escolar? Você considera que ele(s) foi (foram) suficiente(s) para a sua compreensão do que é ser professor? 6. E sobre o processo de avaliação, como ocorria? Ele tinha e pontos positivos e/ou negativos, em sua opinião? 7. A formação inicial contribuiu para você aprender a ensinar? Como? 8. Fazer um curso de formação inicial a distância tem vantagens e/ dificuldades? Quais? |
| II. O Início da docência | 9. Para você, o que significa ser professor? 10. A maneira como você entendia a docência, enquanto acadêmico, é a mesma que você concebe agora no início da profissão? 11. O que é, para você, ser professor iniciante? 12. Você enfrentou/enfrenta desafios nestes primeiros anos da profissão? Qual/quais? |
| III. Aprender a ensinar | 13. O que é saber ensinar? 14. Quais estratégias você adota para fazer uma boa gestão dos conteúdos a serem ensinados? 15. Sobre a gestão da sala de aula, como você faz para promover um ambiente propício à aprendizagem dos alunos? 16. A escola lhe proporciona momentos de aprendizagem da gestão do conteúdo e da sala de aula? Como e em que momentos isto ocorre? |
| IV. Aprender a | 17. Considerando que a comunidade escolar se refere ao conjunto de todas as pessoas envolvidas no processo ensino aprendizagem, para você é importante aprender a conviver com os alunos, pais, com os outros professores, com o núcleo |

| | |
|--|---|
| <p>conviver com a comunidade escolar</p> | <p>gestor e demais profissionais da escola em que você trabalha? Por quê?</p> <p>18. Você está aprendendo a conviver com a comunidade escolar da instituição em que trabalha? Como está ocorrendo esta aprendizagem?</p> <p>19. A escola lhe proporciona momentos de aprendizagem da convivência com a comunidade escolar? Quais os espaços e os tempos desta aprendizagem?</p> |
| <p>V. Aspectos que preponderam na aprendizagem do professor iniciante</p> | <p>20. Sobre a aprendizagem da docência, nestes primeiros anos de experiência profissional, qual (quais) o(s) aspecto(s) mais importante(s) a aprender: a gestão do conteúdo, a gestão da classe, a socialização com os pares, a cultura escolar ou a interação com a comunidade? Por quê?</p> |

| |
|--|
| Protocolo: _____ Data: ____/____/2018 |
|--|

APENDICE C – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

| Diário de Campo | |
|--|----------------------|
|  <p><i>Notas Reflexivas sobre a aprendizagem da docência no início da profissão</i></p> | |
| Dia da observação: _____ Local da observação: _____ Duração da observação: _____ Características da amostra: _____ | |
| Anotações Descritivas | Anotações Reflexivas |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| Questionamentos feitos durante a observação: | |
| Respostas dadas aos questionamentos: | |

