
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

CAROLINE FERNANDES BARROS

**RELAÇÕES INTERGERACIONAIS E FORMAÇÃO
PROFISSIONAL DOCENTE: UMA ANÁLISE DAS
PRODUÇÕES ACADÊMICAS**



Rio Claro
2021

CAROLINE FERNANDES BARROS

RELAÇÕES INTERGERACIONAIS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
DOCENTE: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Orientador: Flávia Medeiros Sarti

Projeto de pesquisa apresentado ao Instituto de
Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro, para a obtenção
do grau de Licenciada em Pedagogia

Rio Claro
2021

B277r

Barros, Caroline Fernandes

RELAÇÕES INTERGERACIONAIS E FORMAÇÃO
PROFISSIONAL DOCENTE : UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES
ACADÊMICAS / Caroline Fernandes Barros. -- Rio Claro, 2020
54 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) -
Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio
Claro

Orientadora: Flávia Medeiros Sarti

1. formação de professores. 2. Geração profissional. 3. Relações
intergeracionais. 4. educação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de
Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Dedico este trabalho para minha querida vózinha Magdalena Alamo Rezaghi (*in memoriam*) que infelizmente não pode presenciar fisicamente essa conquista, mas que espiritualmente sempre morará em meu coração e sua memória estará sempre intacta dentro de quem sou.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer meus tios Telma e Edinaldo, por confiarem no meu potencial, sempre acreditaram nos meus sonhos e me deram todo suporte e atenção que precisei em todos os anos de graduação, deixo aqui minha eterna gratidão por tudo que sempre fizeram por mim e ainda fazem, e deixar muito claro que sem vocês, nada disso seria possível.

Ao meu querido Papai, Silvio, que apesar de suas dificuldades e problemas sempre me apoiou e guiou meus passos, me escutou quando foi necessário, me amou muito quando eu mais precisei, me ligou todos os dias (até eu ficar bem irritada com isso) e até em seus dias de trabalho passou para me dar um beijo e um abraço, sem você papai eu não seria quem sou.

Minha eterna Gratidão ao meu futuro marido, Ednan, que não permitiu em nenhum momento dessa caminhada que eu desistisse, diversas vezes me levantou quando eu já não tinha forças, me fez acreditar todos os dias que eu era capaz e me apoiou desde a minha mudança para Rio Claro até nos momentos mais difíceis da graduação, sentou por horas dentro do SESC e me ajudou estudar, me ajudou com as planilhas do Excel e contas matemáticas, e claro me deu todo amor do mundo, sempre está comigo em minhas melhores conquistas.

Agradeço imensamente minha Família, que sempre me incentivaram a estudar e me ajudaram a chegar até aqui, em especial minhas primas Elisângela e Cleonice, que mais do que minhas primas, são minhas irmãs, e junto com seus maridos sempre fizeram de tudo por mim e pra mim, muitas impressões gastas, muitas caronas, além de muito amor e carinho, tortas de limão e pãozinhos quentinhos.

Agradeço minha sogrinha e cunhada por sempre me receberem com carinho e atenção, sempre me fazer feliz e confortável, amo vocês.

Agradeço mais que tudo minha Orientadora Prof^a Dr^a Flávia Medeiros Sarti, que desde o primeiro ano me acompanho durante a graduação, e esteve comigo e permitiu que mesmo nos momentos mais difíceis eu persistisse, obrigada por toda paciência, atenção, dedicação e carinho que teve por mim e pelo trabalho que construímos juntas, sem você eu não seria a profissional que sou hoje, minha eterna gratidão. Agradeço a Cnpq pela concessão de bolsa para a realização deste trabalho.

Agradeço ao grupo de estudos da professora Flávia e o grupo de pesquisa DOFPEN, que apesar de breve as reuniões me trouxeram muitas experiências e muitos colegas, em especial Mariana Lira, minha querida Cearense, que tivemos uma conexão muito boa desde o início e que sou muito grata por todas as ajudas e palavras que me deu, pelas caronas de manhãzinha que você e o Lucas sempre me ajudavam, serei eternamente grata por essa amizade.

Agradeço demais meus amigos do Xandão F.C, por serem os amigos mais especiais e incríveis, por todos os momentos de diversão por todas as viagens,

por me apoiarem, me escutarem nos rolês a falar de educação e discutir sobre política, vocês fizeram parte de toda minha formação e sou muito feliz por ter amigos tão incríveis.

Sou imensamente grata por amizades que fiz durante o curso, Tabatha que foi uma grande parceira, quantas conversas, conselhos, abraços, caronas e até mudanças de casa, Alessandra minha irmã gêmea de alma, obrigada pelos momentos darks e por todos os desabafos, Leticia com seus causos no banquinho do fim do corredor que sempre me trouxe muita felicidade, Giovanna, que apesar de quietinha no início sempre faz os melhores comentários, Thati, que a todo momento sempre esteve pronta pra ajudar, pra brigar e pra chorar, Thiago, que conseguiu irritar meu pai com um cigarro e que apesar de todos os boatos, tem um coração maravilhoso e sempre trouxe palavras que eu precisava ouvir, obrigada por estarem sempre aqui, mesmo quando pensei estar sozinha.

Bia, Ana e Vitória, minhas amigas mais especiais, que puxaram minha orelha quando necessário mais que sempre estiveram ao meu lado, nos trabalhos em grupo, nos estágios e na vida, gratidão por tudo meninas.

Agradecer meu BEST FRIEND Caique del Buono, que me puxou do fundo do poço, esteve comigo nos meus piores dias e sempre me incentivou em cada parte desse trabalho, obrigada por compartilhar uma vida comigo te amo pra sempre.

Aos meus primos Diego e Bruno, que me divertiram e também me ajudaram a seguir a profissão de pedagoga, obrigada por cada lição de casa que vocês pediram ajuda, por cada prova que precisaram estudar comigo, eu amo muito vocês. Aos meus irmãos Kaique e Nicolý, por todo amor e carinho que sempre tiveram por mim, por cada beijo e abraço que me fez muito feliz.

Agradeço mais que tudo minha maior fortaleza no final do curso, meu amado amigo Lucas Caetano que sempre esteve comigo desde o começo do curso mas que me acolheu em sua casa em um período difícil, e que me deu todo carinho e atenção, sempre serei grata por tudo que fez por mim e por ter tornado meu ano de 2020 e minha formatura um momento muito feliz simplesmente por existir na minha vida, obrigada por cada conversa nas madrugadas, pelos surtos coletivos, pelas faxinas, pelas comidinhas deliciosas, por cuidar de mim e partilhar de todos os momentos comigo, eu te amo tanto que chega dói pensar no momento de ir embora.

Agradeço os amigos que fiz ao fim do curso que deixaram minha casa mais animada e agradável, obrigada pelos momentos inesquecíveis: Vini, Kawe, Paulinha, Ursula e André. A todos que não citei mas que certamente fez parte da minha formação, muito obrigada.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	10
3 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	13
5 METODOLOGIA	17
6 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	22
6.1 Artigos	22
6.2 Dissertações	23
6.3 Teses	28
7 ANÁLISE DA BIBLIOGRAFIA	30
8 ALGUMAS CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	50

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de um estudo bibliográfico que objetivou reunir, na literatura especializada em português, elementos para a discussão sobre o valor formativo das relações entre gerações profissionais docentes e analisar como os pesquisadores da área desenvolvem e discutem sobre esse tipo de formação. A revisão realizada identificou 8 dissertações, 2 teses e 4 artigos. De acordo com os resultados obtidos, nota-se a necessidade de uma formação de professores que institua a relação entre diferentes gerações de professores de modo a trazer os professores experientes para dentro da formação, amenizando, entre outros problemas, as desistências no início da carreira docente e o choque de realidade, embora as pesquisas analisadas no estudo bibliográfico apresentem dados ricos, detalhados e relevantes, há poucos pesquisadores que se dedicam ao tema no Brasil, mesmo que as bases pesquisadas sejam abrangentes e relevantes, a prática de formação de professores pelas Instituições de Ensino Superior pouco consideram a relevância da relação intergeracional.

Palavras-chave: Formação de professores. Relações intergeracionais. Geração profissional.

ABSTRACT

This work presents the results to bibliographic study that aimed to gather, in the specialized literature in Portuguese, elements to the discussion on the formative value the relationships between professional generations of teachers and to analyze how researchers in the area develop and discuss this type to training. The review carried out identified 8 dissertations, 2 theses and 4 articles. According to the results obtained, there is a need for teacher training that establishes the relationship between different generations on teachers in order to bring experienced teachers into the training, mitigating, among other problems, early dropouts and the shock to reality, although the research analyzed in the bibliographic study presents rich, detailed and relevant data, there are few researchers who dedicate themselves to the theme in Brazil, even though the researched bases are comprehensive and relevant, the practice to the teacher training by Higher education institutions have little regard for the relevance of the intergenerational relationship.

Keywords: Teacher training. Intergenerational relations. Professional generation.

1 INTRODUÇÃO

Não é comum no Brasil que as instituições que formam professores estabeleçam vínculos mais sistemáticos ou parceria com as escolas de Educação Básica, de modo a incluí-los na formação inicial docente. Por essa razão, os professores experientes não costumam ser chamados a participar da formação da geração de professores iniciantes e, desse modo, perdemos oportunidades de tornar essa formação mais profissional, ou seja, como prevê Nóvoa (2009), uma formação construída dentro da profissão, isto é, que envolva espaços, práticas e sujeitos ligados ao magistério.

Faz-se necessário legitimar os professores e suas intervenções em seu campo profissional, ultrapassando o papel secundário que eles costumam desempenhar nos processos de formação das novas gerações de professores. Nessa direção, os professores mais experientes devem atuar mais ativamente como formadores dos futuros professores ou dos professores iniciantes (SARTI, 2009).

Partindo desses pressupostos, este trabalho teve como objetivo compreender o valor formativo atribuído, na literatura da área educacional, às relações intergeracionais (Sarti, 2009;2013) no processo de formação docente (inicial e continuada). Sendo assim, busca-se identificar o caráter formativo das relações intergeracionais através do que tem sido discutido na literatura especializada, quais os valores formativos que essa literatura aponta. O trabalho se propõem assim a identificar como as relações intergeracionais aparecem na literatura especializada, encontrando conexões entre as produções e assim analisar o conteúdo formativo estabelecido, de modo a apresentar as possibilidades de formação existentes dentro da relação entre gerações profissionais docentes.

Esta pesquisa assume uma abordagem qualitativa, definida por algumas características, como: a) as informações obtidas através do objeto de estudo não é quantificável; b) o objeto de estudos é essencialmente histórico e a pesquisa descritiva; c) há uma interpretação e atribuição de significados ao que está sendo estudado; d) o objeto de estudo é analisado de modo indutivo (NEVES,1996). E, não necessariamente essas características permeiam completamente sobre a investigação qualitativa, entretanto, independentemente do grau de intensidade, as características estão presentes nesse tipo de abordagem (BOGDAN; BIKLEN, 1994) pois, ao considerar a pesquisa qualitativa, todo objeto de estudo contém

especificidades (LIMA; MIOTO,2007), e o processo de análise é como um funil, no início os dados estão mais abertos e vão tornando-se mais específicos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A etapa de revisão bibliográfica foi orientada por palavras-chave em portais científicos legitimados no campo: o Scielo, ERIC, Portal da Capes, Biblioteca digital de teses e dissertações brasileira. Delimitando os artigos publicados nos últimos vinte anos sobre o tema (1999-2019), período de intensa produção acadêmica sobre a formação docente.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores tem sido objeto de muitos debates nos últimos cinquenta anos, esse campo tem uma grande influência e muita produção científica relevante (NÓVOA, 2017). Entretanto, mesmo sendo quase impossível acompanhar a quantidade de publicações sobre a temática, muitos países não foram ainda capazes de concretizar padrões mínimos para colocar uma formação docente, com contornos mais profissionais, em prática (GOMES et al., 2019). Para compreender o porquê dessas lacunas, torna-se necessário que essa formação seja olhada por completo, ou seja, toda trajetória histórica que permeia a profissão docente.

A história da formação docente no Brasil, de acordo com Gomes et al (2019) inicia-se com a formação de docentes para o ensino das primeiras letras em cursos específicos, no final do século XIX, com a criação das escolas normais, que correspondiam, na época, ao nível secundário.

As primeiras escolas normais foram destinadas aos homens, mas nos últimos anos do Império, e a monarquia em decadência, as escolas normais foram sendo abertas às mulheres, e nelas houve a predominância da frequência de mulheres (TANURI, 2000)

O magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, além disso o magistério feminino foi uma solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, quase não procurada pelos homens. Essa feminização precoce do magistério tem sido responsabilizada pelo desprestígio social e pelos baixos salários da profissão. (TANURI, 2000)

No início do século XX que surge o manifesto da preocupação com a formação de professores para o secundário, em cursos regulares e específicos. No final dos anos 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas na área de educação para a obtenção da licenciatura (formação popularmente chamada de “3+1”) (GOMES et al., 2019).

Com a publicação da Lei nº 9.394 / 96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foram propostas mudanças tanto para as instituições de ensino quanto para os cursos de formação de professores, a referida definiu que os professores deveriam preferencialmente, possuir formação no ensino superior (GOMES et al., 2019).

Mesmo com modificações parciais devido ao novo ensino, ainda é popular o pensamento que a formação seja voltada para disciplinas específicas, e o modelo do “3+1” continua permeando a formação docente, com pouco espaço para a formação intelectual, prática e investigativa (NÓVOA, 2017)

Além disso, nos cursos de formação de professores, há uma separação histórica entre o professor polivalente e o professor da disciplina especialista, existindo desigualdades entre o “professor especialista” e o professor de educação infantil e fundamental I, nos cursos, carreira, e no salário (GOMES et al., 2019).

Essa separação referida, foi devido a reforma da ditadura militar no ensino superior, com a Lei 5.5692/71, que Tanuri (2000) coloca:

teve como consequência a modificação do currículo do curso de Pedagogia, fracionando-o em habilitações técnicas, para formação de especialistas, e orientando-o tendencialmente não apenas para a formação do professor do curso normal, mas também do professor primário em nível superior, mediante o estudo da Metodologia e Prática de Ensino de 1o Grau. A Lei 5.692/71, que estabeleceu diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus, contemplou a escola normal e, no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginásial. Assim, a já tradicional escola normal perdia o *status* de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). (TANURI, 2000, p. 80”

Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, houve Decretos Presidenciais como nº 6.755/09 revogado pelo nº 8.752/16 que propuseram ações formativas relacionadas as pesquisas científicas do campo de formação docente, no sentido de prever a articulação entre as instituições de Ensino Superior e as redes de ensino da Educação Básica e a participação dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública, propiciando aos licenciandos a superação da dicotomia entre teoria e prática (GOMES et al., 2019).

Observa-se que tais políticas públicas de formação de professores necessitam de maior tempo e foco para a sua efetivação e que ainda, são atrasadas por questões políticas e sociais, são ineficazes se não houver um trabalho coletivo, como aponta Nóvoa (2009):

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desactualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. (NÓVOA, 2009, p. 22).

Essa ideia de Nóvoa (2009) faz com que haja uma necessidade de buscar como construir programas de formação de professores (NÓVOA, 2017) que permitam uma aproximação entre as escolas e as universidades, de modo a não repetir o modelo de formação chamado “3+1”. Para tanto, faz-se necessário ir ao encontro de uma formação profissional universitária que compreenda a relevância das parcerias entre gerações profissionais docentes distintas.

3 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Desde os anos de 1980, o movimento de profissionalização dos professores se faz presente no discurso educacional internacional e vem sendo compreendido como uma das transformações mais significativas e necessárias para a educação (TARDIF, 2013). Trata-se de um movimento político educacional – e que, portanto, não tem partido apenas do próprio magistério – que visa entre outros aspectos aumentar a eficácia da escola e dos professores, por meio de uma transformação no ensino, que então passaria do estatuto de ofício (onde qualquer um tem habilidade de lecionar) para o de uma profissão de nível bem mais estabelecido e consistente (onde é exigida uma formação mais específica).

Ideias referentes ao movimento de profissionalização do magistério instituíram-se nos Estados Unidos, e depois difundiram-se pelo resto do ocidente. Nesse movimento, estão previstos alguns elementos essenciais para a definição de uma profissão. A partir das definições, foi lançado oficialmente nos Estados Unidos, o projeto de profissionalização que tem três objetivos centrais: melhorar o desempenho do sistema educativo, passar do ofício a profissão e construir uma base de conhecimento para o ensino (TARDIF, 2013).

A necessidade de organizar uma base de conhecimento para o ensino, tal como indica Shulman (1986), influenciou o movimento de universitarização da formação dos professores (principalmente pedagogos). Tal processo se insere no movimento mais amplo de profissionalização docente, indo ao encontro principalmente da sofisticação do discurso sobre o ensino com a intenção de formar profissionais que possuam competência e se apropriem de um conhecimento mais esotérico (TARDIF, 2000), ou seja, que seja restrito do grupo profissional.

No contexto brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 1996 marca o início de um período de ações voltadas para a universitarização da formação docente. Segundo a referida, todos os professores brasileiros, inclusive aqueles que atuam nos anos iniciais (que até então poderiam ter apenas formação em nível médio) deveriam ter formação superior (BUENO; SARTI, 2007).

O campo educacional conquistou diversos avanços na questão acadêmica, simbólica e científica com a universitarização da formação de professores. Porém,

alguns autores identificaram um maior distanciamento entre a formação e a profissão (GATTI,2014).

Distanciada do trabalho docente, a formação dos professores sofreu uma perda significativa do seu teor profissional e se “autonomizou” (SARTI, 2019, p.10), de modo que a evolução do trabalho docente foi marcada por instabilidades que prejudicaram a formação de professores e resultaram na retirada dos professores de dentro da formação das novas gerações docentes.

Por isso torna-se necessário pensar e construir novas formas de valorização da preparação, entrada e o desenvolvimento profissional docente. É necessário pensar a profissão desde a formação inicial, a indução profissional até a formação continuada, dessa forma podemos conduzir o nosso olhar para outras profissões universitárias e buscar nelas uma inspiração (NÓVOA, 2017).

A profissionalização docente é essencial para o processo de valorização citado acima, pois envolve o conhecimento especializado na área. Estabelece-se a construção de um grupo, com formação superior especializada que tenha maior legitimidade em suas decisões. A profissionalização também envolve o prestígio social, o status dos membros de um grupo, e, com esse status de profissão, à docência tem a noção de competência mais centralizado, possibilitando a implementação de novas lógicas educativas e diferentes tipos de formações (NÓVOA,2009).

O processo de profissionalização requer o emprego de diversas ações visando à formação e atuação de seus profissionais, como apontado por Nóvoa (2009):

Mas a verdade é que não houve uma reflexão que permitisse transformar a prática em conhecimento. E a formação de professores continuou a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente. Impõe-se inverter esta longa tradição, e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação. (NÓVOA, 2009, p.33)

No que se refere especificamente à formação docente, o processo de profissionalização faz com que seja necessário legitimar os professores e suas intervenções em seu campo profissional, não mais permitindo seu papel secundário nos processos de formação das novas gerações de professores. Nessa direção, por

exemplo, os professores mais experientes devem atuar mais ativamente como formadores dos futuros professores ou dos professores iniciantes.

O que se busca nesse trabalho é justamente procurar dentro das pesquisas a relação entre diferentes gerações profissionais docentes, e quais os potenciais formativos apontados e desenvolvidos ao longo dos anos, de modo a compreender essa relação intergeracional e o valor que lhe é atribuído.

Diante disso, é importante compreender que o conceito de geração, algumas definições são mais simplistas e de senso comum e outras mais elaboradas de maneira filosófica e sociológica.

Considerando essas divisões postas, com apoio em Karl Mannheim (1982), entende-se por geração um conjunto de pessoas que tem uma identificação social, onde as experiências históricas são comuns e acabam a possuir uma visão de mundo compartilhada. A partir de Sarti (2009) é possível compreender os docentes como parte de um – como é denominado por Sarti (2009) – “conjunto de geração”, este que se caracteriza pelos vínculos concretos, e um destino comum, como no caso da profissão docente.

Pode-se afirmar que, as gerações docentes possuem especificidades na profissão, as práticas, valores são inseridos durante o percurso histórico da profissão, e os professores pertencentes a diferentes gerações compartilham de uma experiência e discurso valioso para a construção de uma formação mais adequada para os novos professores.

Diferentes gerações profissionais de professores convivem todos os dias no ambiente escolar, alguns em início de carreira, outros que já possuem carreira de quinze anos, alguns perto da aposentadoria, como aponta Sarti (2009):

Para além das diferenças etárias, esses professores trazem consigo modos por vezes diversos de conceber o ensino, a aprendizagem, os alunos, a escola, as relações pedagógicas, entre outros tantos fatores implicados na docência. Revelam, em maior ou menor grau, marcas das gerações de professores às quais pertencem, que se distinguem em função dos contextos históricos e sociais nos quais os sujeitos foram iniciados no magistério. (SARTI, 2009, p.139)

Com os encontros no interior da escola, as distintas gerações profissionais deveriam partilhar seus trabalhos, dificuldades e aprendizados, e a partir disso criar uma relação de parceria, denominada por Sarti (2009;2013) de relação intergeracional.

Essa relação entre as gerações desencadearia pontos positivos para a profissão docente, como um grande potencial formativo, e coloca os professores mais experientes como referência da formação dos professores iniciantes, proposta essa que está presente na ideia da profissionalização docente.

5 METODOLOGIA

O conhecimento científico transcorre como a busca de articulações entre teoria e realidade, e tem como fio condutor o método para fundamentar os conhecimentos, e proporciona assim, mais clareza na investigação (MINAYO; SANCHES, 1993).

A investigação qualitativa, a qual essa pesquisa assume, é descritiva e o investigador é o instrumento principal da pesquisa; nesse tipo de abordagem, a investigação tem maior foco em todo o processo do que apenas em resultados. O processo de análise de dados tem um perfil mais indutivo, como afirma Bogdan e Biklen (1994), esse processo de análise é como um funil, no início os dados estão mais abertos e vão tornando-se mais específicos.

Dessa forma, citando novamente Bogdan e Biklen (1994, p. 49):

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Foi possível reunir 14 trabalhos a partir da delimitação feita com as palavras-chave, delimitadas no período de 1999 - 2019, entre esses 14, alguns se referem mais especificamente sobre relações intergeracionais, e outros não utilizam diretamente a expressão, porém, descrevem a relação formativa entre professor experiente e professor iniciante.

Alguns autores possuem suas teses ou dissertações e também um artigo publicado a partir dos trabalhos iniciais, desse modo, para que as informações não se repitam, decidiu-se priorizar as teses e dissertações, pois estas possuem maior detalhamento do que fora estudado.

Os procedimentos na coleta de dados para as pesquisas bibliográficas iniciais foram utilizados palavras-chave específicas: formação de professores – formação docente – trabalho docente; essas palavras foram cruzadas com os cinco outros termos utilizando o operador lógico OR/OU: conexão intergeracional – geração – geração profissional – parceria intergeracional – intergeracional – relações intergeracionais.

A partir do cruzamento das palavras-chave, os resultados obtidos foram em sua maioria da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, totalizando 8

dissertações e 2 teses, entretanto também foram encontrados 4 artigos, 3 no Portal da Capes e 1 no Scielo, apresenta-se assim um quadro dos trabalhos que foram encontrados:

Quadro 1 – Relação palavras-chave x trabalhos encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BDTD			
Formação de professores AND conexão intergeracional OR geração OR geração profissional			
Titulo	Autor	Ano	Tipo e Local
De Estudante A Professor: A Formação Do Futuro Professor De Matemática No Contexto Do Estágio Supervisionado	Thanize Bortolini Scalabrin	2018	Dissertação UFSM
Professores Iniciantes E Professores Experientes: Articulações Possíveis Para A Formação E Inserção Na Docência	Rozilene De Moraes Sousa	2015	Dissertação UFMT
Trocas intergeracionais entre professores do ensino fundamental: Contribuições e limites aos seus processos de formação continuada em serviço	Tiago Henrique Da Silva Ramos	2015	Dissertação USP- Ribeirão Preto
Professor Formador E Professor Em Formação: Uma Teia Colaborativa Para Aprendizagens E Desenvolvimento	Maria Ilza Zironi	2013	Tese UEL
Formação de professores AND Conexão intergeracional OR intergeracional OR relações intergeracionais			
Titulo	Autor	Ano	Tipo e Local

Comportamentos De Planejar O Ensino Do Professor Em Uma Organização Formadora De Novos Professores	Sonia Marta Alberici	2005	Dissertação UFSC
Aprendendo a ser professor: contribuições da Rede de Aprendizagem da Docência (ReAD)	Miriam Lucia Martins Batista	2018	Dissertação UFSCar
Relações Intergeracionais Docentes E Estágio Supervisionado: Um Estudo Sobre Possibilidades E Limites Na Formação De Professores.	Michelle Cristina Bueno	2016	Dissertação UNESP – Rio Claro
Professoras Experientes E A Base De Conhecimento Para O Ensino: Pontas De Icebergs	Eliana Marques Ribeiro Cruz	2019	Tese UFSCar
A Formação Docente Em Uma Proposta Inovadora: Um Estudo Na Formação Inicial De Professores Da Educação Básica	Selma Rodrigues de Souza	2016	Dissertação PUC-SP
Formação de professores AND Conexão intergeracional OR parceria intergeracional OR geração profissional			
Titulo	Autor	Ano	Tipo e Local
Da Formação No Corredor Ao Corredor De Formação: A Troca De Experiências Como Alternativa Para A Gestão Dos Dilemas E Desafios Da Prática Pedagógica	Áurea Regina Damasceno	2002	Dissertação UFMG

Quadro 2 – Relação palavras-chave x trabalhos encontrados no Portal da CAPES

PORTAL DA CAPES			
Formação de professores AND Conexão intergeracional OR intergeracional OR relações intergeracionais			
Titulo	Autor	Ano	Tipo e Local
Relação intergeracional e aprendizagem docente: elementos para rediscutir a formação de professores	Flavia Medeiros Sarti E Michelle Cristina Bueno	2017	Artigo Revista Educação em Questão
Formação de professores AND Conexão intergeracional OR geração OR geração profissional			
Titulo	Autor	Ano	Tipo e Local
A Formação Continuada De Professores Dos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental No Contexto Do Encontro E Das Trocas Intergeracionais	Tiago Henrique Da Silva Ramos E Elmir De Almeida	2017	Artigo Temas em Educação e Saúde
Formação de professores AND Conexão intergeracional OR parceria intergeracional OR geração profissional			
Parceria Intergeracional E Formação Docente	Flavia Medeiros Sarti	2009	Artigo Educação em Revista

Quadro 3 – Relação palavras-chave x trabalhos encontrados no SCIELO

SCIELO			
Formação de professores AND Conexão intergeracional OR intergeracional OR relações intergeracionais			
Titulo	Autor	Ano	Tipo e Local
Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado.	Flavia Medeiros Sarti	2013	Artigo Cadernos de educação

Para as análises dos textos foram realizadas leituras para identificar os tipos de formação aos quais os pesquisadores se refeririam, buscando pelas relações entre gerações. Após a identificação da presença de ideias relativas às relações intergeracionais entre professores, foi feito um fichamento dos textos a partir dos destaques feitos nas leituras, por fim escrever sobre o conjunto de dados aqui apresentados.

6 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Busca-se aqui discorrer sobre o assunto das pesquisas encontrados e o que eles desenvolvem e discutem, em uma breve apresentação, o objetivo é que haja uma melhor compreensão do que os autores evidenciaram em suas publicações, de maneira geral, e após essa apresentação analisar a bibliografia de maneira mais específica, de acordo com a temática aqui apresentada.

6.1 Artigos

Sarti (2009) em seu artigo discute o potencial formativo da parceria intergeracional na formação docente explorando a existência de uma cultura profissional específica dentro dessa formação.

São apresentados dados sobre um trabalho desenvolvido no curso de Pedagogia da UNESP Rio Claro, junto com os professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal. Na proposta desenvolvida pela autora os futuros professores e professores em exercício possuem uma parceria com as atividades relativas à docência.

Desse modo, há a formação profissional dos sujeitos envolvidos, desenvolvendo uma cultura de formação docente, demonstrando o papel dos professores como produtores de saberes sobre o ensino e a importância da escola para a formação de novos professores.

Em seu artigo de 2013, Sarti desenvolve mais as sobre potencialidades dos estágios supervisionados para a formação docente, apresentando os dados do projeto desenvolvido no curso de Pedagogia da UNESP, campus de Rio Claro, onde os estagiários e professores em exercício possuem uma parceria intergeracional, colaborando em atividades docentes.

Os dados reunidos por Sarti (2013) foram a partir do estudo de relatórios das parcerias feitos pelos estagiários, e é desenvolvido pela autora que as relações entre as diferentes gerações docentes são formativas, tanto para uma iniciação dos

estagiários na carreira docente quanto para a carreira profissional dos professores em exercício que podem notar as responsabilidades na formação de novas gerações de professores.

Sarti e Bueno (2017) discutem a aprendizagem docente, no processo de socialização profissional destacando a importância das relações intergeracionais entre professores iniciantes, que são os estudantes das licenciaturas durante os estágios, e professores experientes.

O artigo utilizou o estágio supervisionado no curso de Pedagogia para investigação e a coleta de dados ocorreu por observações a partir de videogravação das aulas de uma estagiária do curso e de entrevistas com a estagiária e a professora supervisora do estágio.

Os dados do artigo apontam que a relação intergeracional e a socialização profissional nessa relação são importantes para preencher as lacunas existentes na formação inicial de professores, trazendo para o espaço do estágio supervisionado uma formação docente mais estruturada.

O artigo de Ramos e Almeida (2017) analisa as relações formativas entre os professores iniciantes e professores experientes, dentro de uma escola de ensino fundamental. A hipótese criada pelos autores é que os grupos realizam trocas e transmissões intergeracionais, e a partir delas agregam conhecimentos e valores à sua formação acadêmica.

As professoras envolvidas, realizaram a formação inicial para docência em diferentes tempos e espaços, com base em diferentes versões da lei de diretrizes e bases da educação nacional. Considera-se no artigo que a presença de professores de gerações distintas dentro da escola pode possibilitar compartilhamento de experiências e parceria para resolução dos problemas do cotidiano da escola a partir de olhares diferenciados, os dados apontam que, desta maneira, as relações dos professores na escola podem acarretar atitudes de solidariedade, crescimento mútuo e colaboração.

6.2 Dissertações

A pesquisa de Scalabrin (2018) investiga como os licenciandos em Matemática da UFSM constituem-se professores nos processos previstos nos estágios supervisionados. Com os dados coletados foram feitas quatro análises: sobre a escola e sua organização; sobre a docência; sobre tornar-se professor e sobre o Estágio.

Em relação à escola e à sua organização Scalabrin (2018) descreve que chamou a atenção dos estagiários as normas; a estrutura física; a participação dos pais; o compromisso com os estudantes e o modo como a escola os acolheu. Sobre a docência do professor regente identificou-se: as mudanças de comportamento dos alunos diante das metodologias adotadas pelo professor; a aproximação entre professor e aluno; o silêncio não é garantia de aprendizagem; a relevância de conversar com os alunos antes de iniciar a aula e modos de manter os alunos atentos. No momento do tornar-se professor, os estagiários perceberam a relevância de conhecer o aluno; de vencer a insegurança; de motivar os alunos; de buscar metodologias diferenciadas; de preocupar-se com a aprendizagem; de solicitar auxílio de seus pares; de compartilhar vivências.

A autora mostra em seu trabalho as contribuições do Estágio para formação, compreendendo que no Estágio supervisionado há fenômenos como as unidades trabalhadas por Scalabrin (2018) que permitem analisar a importância desse processo para a formação dos professores, e os futuros professores envolvidos no estágio manifestaram a significância do processo para entender a docência muito além do “dar aula”.

A pesquisa de Sousa (2015) analisa a inserção do professor iniciante na escola, acompanhado por um professor experiente e consiste na investigação de como esse egresso constitui a identidade profissional docente no início da profissão.

Sousa (2015) utiliza o método autobiográfico e a coleta de dados foram a partir de memoriais da trajetória de formação profissional e entrevistas narrativas que participaram cinco professoras iniciantes e três professoras egressas do curso de pedagogia da UFMT e duas professoras de outras Instituições de Ensino Superior, que atuavam em escolas públicas da cidade onde a pesquisadora desenvolve seu trabalho.

Sousa (2015) traz também para análise duas professoras experientes, que produziram memoriais de formação, com objetivo de acompanhar as professoras

iniciantes. Aqui a autora destaca que existe uma relevância para formação nesse processo, e demonstra como as contribuições do acompanhamento de um professor experiente é uma forma de apoio nas escolas.

Além disso, Sousa (2015) ressalta a importância da atuação do grupo de pesquisa do Projeto Observatório da Educação (OBEDUC) na realização da formação dos professores iniciantes, visando minimizar as dificuldades por meio de um acompanhamento sistematizado e reflexivo do processo de ensino e aprendizagem que contribui para a constituição da identidade docente dos professores iniciantes.

A pesquisa de Ramos (2015) faz o encontro de duas gerações de professoras, de uma mesma instituição de ensino, com o objetivo de analisar as trocas socializadoras e formativas que se estabelecem, e se estas eram relevantes aos processos de formação continuada em serviço.

O estudo dialoga com duas gerações de docentes: a geração adulta de professoras e a jovem geração de docentes, são denominadas assim pelo autor. A dissertação de Ramos (2015) considera como diferentes gerações não apenas a idade, mas também as vivências e trajetórias escolares das docentes, a formação inicial para o exercício do magistério, que ocorreram em diferentes tempos históricos da sociedade.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, os procedimentos metodológicos são a observação direta, o registro em caderno de campo, a aplicação de formulário com questões abertas e fechadas e a realização de “entrevista reflexiva”.

Em sua análise Ramos (2015) evidencia que as professoras, adultas e jovens, interagem, produzem laços sociais e educativos e há um processo de trocas formativas. A partir disso, as professoras produzem e reproduzem respostas aos problemas do cotidiano escolar.

Os resultados de Ramos (2015) também mostram que as trocas das docentes não têm potência para respostas às questões da atualidade, os problemas sociais que invadem a escola e problemas relacionados a mudanças da profissão docente.

Alberici (2005) em sua pesquisa caracteriza o comportamento de planejar do professor em um curso de formação de futuros professores com o objetivo de compreender sobre o que esses professores entendem por ensinar, por aprender, por avaliação de aprendizagem, por objetivos de ensino.

Participaram da pesquisa 10 professores de um curso de Pedagogia, para coleta de dados foi utilizado um roteiro de entrevista com perguntas elaboradas sobre aprender e ensinar, sobre objetivos de ensino, etc. Como resultado Alberici (2005) traz que 80% de indicações sobre o que define os processos de ensinar e aprender os professores utilizaram termos vagos, expressões metafóricas para falar desse processo.

As concepções apresentadas por Alberici (2005) em sua pesquisa sobre objetivos de ensino teve em seu resultado falta de clareza sobre qual a função de objetivo de ensino no processo de ensinar que professores são responsáveis por promover, ou seja, os professores não compreendem quais suas responsabilidades de formador de novos professores.

Os resultados apresentados pela autora mostram que há a necessidade de repensar o trabalho e a função do professor, e o que desenvolva formações para os docentes de forma que os futuros professores possam atender as demandas e as necessidades da sociedade.

Batista (2018) teve como objetivo de pesquisa a investigação de como a ReAD (Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência) contribuiu para a atuação de professores iniciantes que participaram da rede de aprendizagem no ano de 2016.

A ReAD integrou professores experientes, iniciantes e licenciandos de cursos de Pedagogia, visando a troca e a interação entre os participantes e discutir questões relacionadas à docência e às dificuldades do início da carreira.

Os dados coletados por Batista (2018) foram por meio de atividades produzidas durante o desenvolvimento da ReAD, um questionário online e uma entrevista online, sendo participantes cinco professoras experientes e quatro professoras iniciantes.

Os resultados apontados pela autora em sua dissertação mostram as dificuldades do início da carreira e a falta de apoio aos professores. Aponta ainda a importância da integração de profissionais em diferentes fases da carreira demonstrando que a rede de aprendizagem é de extrema importância para compartilhar experiências e aprimorar conhecimentos relacionados a profissão.

Bueno (2016) busca identificar processos presentes nas interações estabelecidas entre duas gerações docentes, uma professora experiente e uma estudante do curso de Pedagogia. A pesquisa identifica e analisa as representações

sobre o trabalho docente diante das interações entre a professora e estudante durante o estágio supervisionado e todas as relações cotidianas relacionadas a profissão docente.

Em sua dissertação Bueno (2016) procura entender como as distintas gerações profissionais percebiam o trabalho docente e quais significados davam aos processos do trabalho. A pesquisa é qualitativa e a coleta de dados foi por meio de observação com videogravação e entrevistas por videoconfrontação.

Os dados analisados por Bueno (2016) reafirmam as pesquisas da área que destacam a importância dos docentes experientes para o estabelecimento de relações estratégicas para formação de professores e favorecem as trocas existentes nas relações intergeracionais docentes para a formação de novos professores.

Entretanto Bueno (2016) traz que os dados apontam que há uma limitação no modelo de formação de professores, onde não existe espaços na escola organizados para a formação, além da falta de um modelo que considere os formadores de campo.

A pesquisa de Souza (2016) tem como foco um modelo formativo alternativo, desenvolvido nos cursos de formação inicial de professores em uma IES privada de São Paulo, a autora busca investigar o que é inovador e o que a formação de professores precisa atingir e como.

A metodologia é qualitativa, na coleta de dados foram utilizados questionário de caracterização e entrevista semiestruturada. Os participantes foram três professores das licenciaturas e um gestor.

Os resultados analisados por Souza (2016) a prática de inovação é comum e recorrente na profissão docente, mas o que se destaca é compartilhamento de experiências entre os pares e as discussões nos grupos, essas que apoiam os professores na estruturação de novas práticas.

De acordo com o autor a inovação em metodologias e tecnologias vêm sendo utilizadas em função das novas relações de ensino aprendizagem. Desse modo ainda que a cultura de inovação é alimentada pela relação entre os professores, falta na Instituição novas práticas como grupos de discussão e reuniões sistematizadas para formação de professores.

A proposta de Damasceno (2002) em sua dissertação é compreender a construção dos saberes docentes pelos professores de Língua Portuguesa que atuam na etapa final da Educação Fundamental.

Em sua pesquisa Damasceno (2002) questiona como a troca de experiência, tem sido apresentada, e como o processo de troca de experiências é uma alternativa para os desafios da prática pedagógica.

A investigação da autora acontece a partir da observação das relações no espaço escolar de três escolas situadas em bairro popular da região de Belo Horizonte e pertencentes à rede pública de entrevistas com nove professoras que trabalham nessas escolas.

A pesquisa de Damasceno (2002) inicia com questionamentos sobre, por que, como, onde, quando, por quem e quais são as trocas de experiências realizadas como uma alternativa à gestão dos desafios e dilemas da docência.

Os dados coletados apontados pela autora mostram que alguns fatores de diversas naturezas, cultural, organizacional, pessoal e etc prejudicam a formação docente.

A troca de experiências, dentro das escolas, como é apontado por Damasceno (2002) há uma cultura de individualismo, falta de identidade profissional, inseguranças, sobrecarga de trabalho, sentimento de falta de formação. Por conta disso a prática da troca de experiências como instrumento de formação fica inibida dentro da instituição escolar.

6.3 Teses

Zirondi (2013) tem como hipótese de sua tese, que a partir da interação entre Formador de Professores e Professores em Formação, a linguagem produzida possa conduzir à compreensão dos Cursos de Formação e como possuem aspectos diversos, Zirondi (2013) foca em como por meio da linguagem é possível entender as relações formativas para aprendizagens.

As coletas de dados foram feitas a partir de intervenção formativa para um grupo inicial de 20 professores das séries iniciais do Ensino Fundamental I em formação

continuada da Rede Municipal de Ensino de um município próximo à cidade de Londrina/Pr.

Como resultado desse processo de formação do professor, Zironi (2013) aponta algumas interpretações relativas aos cursos de formação, que mostram a necessidade de que os planos de ação formativa sejam articulados aos respectivos contextos de atuação; propiciar a aproximação entre universidade e escola para que teoria e prática caminhem juntas; articular os cursos de formação com os projetos de formação continuada.

A autora evidencia a preocupação com a escuta do outro, de modo que formadores de professores se voltem para as contradições entre teorias e práticas, e dessa forma construa um processo que une a universidade, os grupos de pesquisa e as escolas da rede.

O foco da tese de Cruz (2019) é identificar, descrever e analisar quais conhecimentos são expressos por professoras experientes em situações de interação com professoras iniciantes e licenciandas.

Cruz (2019) utilizou como base para a tese o Programa Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento à Docência (ReAD), no Portal dos Professores da UFSCar. Esse programa promove e acompanha processos de aprendizagem de licenciandos e professores iniciantes e experientes, e favorece assim a troca e interação entre os participantes e discutir questões relacionadas à profissionalização docente.

Seis professoras experientes participaram na ReAD como colaboradoras na elaboração e condução de atividades, compartilhando com os demais participantes suas narrativas profissionais, e trocando experiências com os outros professores. Cruz (2019) utilizou as narrativas profissionais das professoras experientes, as interações realizadas nos fóruns de discussão e os feedbacks elaborados por elas sobre as atividades realizadas pelas iniciantes e licenciandas para a coleta de dados.

Os dados analisados pela autora evidenciaram as contribuições dos diálogos intergeracionais como forma de aprendizagem da docência e como formação continuada, onde este promove uma interação entre professores em diferentes momentos da carreira.

7 ANÁLISE DA BIBLIOGRAFIA

Esse capítulo busca apresentar uma análise mais aprofundada das pesquisas encontradas, desenvolve-se aqui detalhes do tipo de formação identificada nos textos, como é desenvolvida as relações intergeracionais e quais os resultados que foram obtidos, diferentemente dos resumos anteriores, o foco deste capítulo é aprofundar as discussões e trazer dados mais específicos de quais os valores desse tipo de formação docente.

O projeto de estágio supervisionado presente no curso de Licenciatura em Pedagogia – UNESP campus Rio Claro, que com seu projeto formativo procura uma integração entre o local de trabalho do professor (escola) e a formação dos professores (universidade) (SARTI,2013).

Nessa proposta de formação, os estágios são utilizados como o momento de iniciação dos professores em formação na docência, sendo assim, a partir de parcerias com as escolas da rede municipal, estabelece-se professores voluntários que decidem receber os estagiários (SARTI,2009) e ao longo de pelo menos um trimestre esse professor experiente juntamente com o estagiário desenvolvem em suas classes atividades relacionadas à docência, onde ao longo do processo há o acompanhamento da professora responsável pela disciplina de supervisão, que faz orientações gerais sobre o estágio, e explora as experiências vividas através de atividades (SARTI,2013).

Na proposta descrita, os agentes envolvidos na formação são, o estagiário, o professor em exercício, e a universidade, dessa forma desenvolve-se uma participação essencial da escola e os professores experientes assumem um lugar entre os formadores dos professores iniciantes.

Nesse âmbito, há no encontro do professor experiente com o estagiário uma relação, essa relação descrita por Sarti como intergeracional. Nesses encontros os agentes, professor iniciante e professor experiente, estão em momentos diferentes de suas carreiras, e vivenciam essa formação de modos distintos.

Essa relação tem um papel formativo importante no processo, há uma colaboração entre os estagiários e professores em exercício que facilita o início do ofício docente dos estagiários e inova no trabalho já experimentado da professora.

A partir dessa parceria, as professoras e estagiárias compartilham a aprendizagem profissional, que a universidade não é capaz de suprir. Esse processo possibilita que o professor iniciante possa entrar em contato com as diversas condições da docência, incluindo as dificuldades, e sintam-se seguros, pois estão acompanhados do professor experiente que já sabe lidar com as diversas situações, e para o professor experiente com o seu papel de destaque há uma sensação de reconhecimento profissional, pois esse passa a dar condições para que o estagiário desenvolva e acompanha em todo o processo.

Essa relação intergeracional construída a partir dessa parceria, é um recurso formativo essencial para que essas duas gerações profissionais docentes compartilhem os fazeres e saberes da docência e faça com que a partir da aprendizagem profissional adquirida ao longo do estágio, o professor iniciante construa seu caminho na carreira docente, e o professor experiente construa possibilidades de inovação e estímulo ao seu trabalho.

O professor experiente ocupa um lugar de formador desse estagiário, e busca-se que eles possam se perceber como integrantes da formação de uma geração profissional que se definem numa relação duplamente formativa, para o estagiário e para o professor em exercício.

Seguindo uma proposta semelhante de Sarti (2009;2013), no sentido do estudo das relações intergeracionais na formação de professores, Ramos (2015;2017) busca entender como ocorrem os processos de formação de professores, as intencionalidades que lhes acompanham e as finalidades que perseguem, O autor começou entender a importância da formação de professores logo quando em sua primeira graduação, no curso de pedagogia começou o cumprimento dos estágios obrigatórios que trouxe à tona o “choque com a realidade” (TARDIF & RAYMOND, 2000).

Além disso, diante das dificuldades e dilemas enfrentados no cotidiano escolar, procurava formas de compreendê-los, tendo sempre em conta que a formação, sobretudo a continuada em serviço, poderia ter um papel importante na discussão e enfrentamento dos problemas no cotidiano da escola (RAMOS,2017).

A partir da experiência do autor, notou-se que na escola aconteciam diversas trocas entre os professores com pertencimentos e formações díspares, e surgiu um questionamento por Ramos (2015;2017) se estas interações poderiam ser

compreendidas como práticas de formação continuada em serviço e, caso fossem, se elas poderiam contribuir para a melhoria do trabalho pedagógico dos professores.

A dissertação de Ramos tomou como pontos de referências centrais a escola, os processos de formação continuada em serviço de docentes que ocorrem no interior do mundo escolar e o encontro entre diferentes gerações de professores, num mesmo espaço-tempo.

O autor se baseia nas explicações de Forquin (2003), para compreender o conceito de geração que tem uma essência biológica, pois diz respeito à ordem do nascer, viver e morrer dos seres humanos, mas também guarda um sentido histórico e social que permite identificar as interações e experiências vividas por indivíduos.

Ramos reuniu relatos de 5 professoras experientes, nascidas nos anos 60 e 70, e 4 professoras iniciantes, nascidas no anos 90, do ponto de vista histórico e social, as datas de nascimentos deste agrupamento de docentes revelam que as professoras tiveram seu processo de formação na escola básica e ensino superior em momentos díspares, desse modo, até a formação que tiveram e o que as motivou serem docentes eram muito diferentes, portanto, a diferença de geração era também temporal, e não só a geração profissional.

A partir disso, passou-se a investigar o conteúdo das trocas que formalizaram, e a função que elas desempenhavam no trabalho que desenvolviam em sala de aula e no conjunto da escola.

Ramos (2015;2017) baseando-se nas perspectivas teóricas de Mannheim (1993) e Fourquin (2003), relaciona os conceitos de troca socializadoras ou educativas que podem ocorrer de forma consciente ou não e em diferentes espaços e tempos de formação, como no próprio local de trabalho: a escola, no caso dos professores.

Nas relações entre as gerações, está em curso um processo de transição em que as professoras adultas encontravam-se em uma fase adiantada e próxima do encerramento de suas atividades, enquanto as jovens professoras estavam em início de carreira, buscando conquistar um lugar e uma identidade dentro do seu ofício (RAMOS,2017).

Sendo assim, foi possível compreender que os processos de trocas intergeracionais são mais complexos do que aparentam e, quando agrega a ele um caráter educativo, pode-se ver em curso também um processo de transformação (FORQUIN, 2003).

Nas trocas intergeracionais que Ramos (2015;2017) observou entre professores que possuem concepções de mundo, de escola, de ensino e aprendizagem díspares, mesmo assim, os docentes procuravam se conhecer, buscando apoio para a realização de seu trabalho e enfrentamento de seus problemas. Em meio a essas relações, depararam-se com antigas práticas de resolução de conflitos e de agir no interior da escola, ao mesmo tempo em que se confrontavam com novos desafios e novas possibilidades de intervir no desenvolvimento de seu ofício.

Com isso, pode-se afirmar que entre as professoras adultas e jovens que participaram da investigação ocorrem trocas intergeracionais que são também de natureza pedagógica e que, de acordo com as docentes, apoiaram e adensam seus processos de formação continuada em serviço (RAMOS,2017).

As professoras experientes perceberam que com suas experiências e vivências profissionais anteriores, poderiam colaborar com a formação continuada em serviço das jovens professoras, ajudando na construção do seu “saber-fazer” (TARDIF; RAYMOND, 2000) ao mesmo tempo que as jovens professoras também ajudavam as experientes, uma troca de saberes.

Apontam que por elas terem saído recentemente da faculdade fazem uma troca, como relatado:

Elas trazem novas metodologias né, que talvez nem eram conhecidas quando a gente fez a Pedagogia, então principalmente agora com a tecnologia, então a parte voltada para a tecnologia o professor antigo aprende mais com o professor novo. (RAMOS, 2017, p. 149).

As professoras jovens e experientes indicaram, de acordo com Ramos (2017) que as trocas educativas intra e intergeracionais, além de ocorrerem em diferentes momentos e espaços no cotidiano escolar, acontecem de formas variadas.

A intenção de Ramos (2017) era compreender se no encontro de professores com idades diferentes e pertencimentos históricos, sociais e culturais diversos (MANNHEIM, 1993) havia a ocorrência de trocas formativas, socializadoras, de dupla mão, que pudessem ser compreendidas como práticas de formação continuada em serviço.

Com o foco nas trocas educativas e formativas que as docentes experientes e iniciantes estabeleceram, descobre-se que as permutas eram diversificadas, ancoradas em diferentes perspectivas do desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Os resultados da pesquisa de Ramos (2017) apontam que as trocas intergeracionais são oportunidades de formação continuada em serviço no âmbito da escola e, de acordo com as docentes participantes da pesquisa, as trocas contribuem para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, em sala de aula, além de colaborarem com a formação profissional individual.

As trocas intergeracionais que foram extraídas por Ramos(2017) das narrativas das docentes pesquisadas, demonstra que o discurso do professor “despreocupado” com sua formação, do “professor apático”, do professor “resistente” a propostas formativas, não pode ser generalizado, pois ele não se sustenta na integralidade.

Considera-se então que as trocas intergeracionais:

Sejam solidárias, ricas, pertinentes e forneçam respostas imediatas ou não às demandas das professoras, elas não são potentes o suficiente para produzirem respostas teoricamente fundamentadas para os problemas atuais que as professoras se defrontam e enfrentam no dia a dia de seu trabalho. (RAMOS,2017, p.181)

O autor tem como proposta transformar os HTPCs em espaços e tempos de formação continuada em serviço, que tomassem como ponto de partida os as trocas estabelecidas por diferentes gerações de docentes. A partir dos resultados da pesquisa, foi possível notar as trocas que as professoras de diferentes gerações efetuam, são um caminho para a formação docente.

Trilhando o mesmo caminho que Ramos (2015,2017) e Sarti (2009;2013), Bueno (2016) e Sarti e Bueno (2017) investigaram sobre as relações intergeracionais docentes, focalizando o estágio supervisionado e a socialização profissional docente. As autoras indicam uma preocupação com os números de abandono da docência por professores em início de carreira, e destaca-se a falta de acolhimento nas escolas por parte do professor experiente para com o professor iniciante, que acaba por ficar desamparado no momento do “choque de realidade” (TARDIF & RAYMOND, 2000).

Verifica-se então a necessidade de uma formação prática a serviço da profissão, voltada à formação de profissionais mais preparados para lidar com as situações da escola, nesse sentido Bueno (2016) traz pesquisas realizadas por Bueno (2007), Pimenta e Lima (2010), Tardif (2010), que reconhecem o estágio como espaço potente para a formação de professores, que permite o contato do estagiário com a profissão e o estabelecimento de uma relação entre a teoria e a prática.

Assim como Sarti (2009) enfatiza que o encontro entre diferentes gerações docentes influencia de maneira significativa o agir e pensar dos docentes, seus valores, compromissos, opções e desejos ligados ao magistério.

Dessa forma, Bueno (2016) aponta diversos autores - Altet (2001), Imbernón (2011), Marcelo (1999) e também Pimenta e Lima (2010), Sarti (2013), Araújo (2014), Benites (2012), Cyrino (2012) - compreendem a prática como um elemento essencial à formação de professores e que está em constante construção, ao longo da carreira, acompanha o desenvolvimento profissional do professor.

Assim como nos artigos de Sarti (2009,2013), Bueno (2016) destaca a importância da parceria entre o professor experiente e o professor iniciante, entretanto aponta a necessidade de uma legislação que perceba o professor experiente que recebe os iniciantes como professor formador, inclusive com remunerações por isso, a autora traz Cyrino (2012) e Benites (2012), que falam sobre o professor-colaborador, esse que recebe os estagiários de modo a complementar a formação dos professores iniciantes, mas que não há nenhum indicativo de que ele é um professor formador na legislação, de modo que seria essencial, para a profissão docente e para a formação de professores essa identidade profissional.

Bueno (2016) destaca que, para que haja uma formação que contribua de maneira significativa para a formação prática, onde o estágio tenha o papel de primeira “exploração” da docência (HUBERMAN, 1992), de forma que possibilite a construção de uma identidade profissional são necessárias mais pesquisas que tenham como foco essa discussão.

Desse modo, o estabelecimento da relação intergeracional influencia a construção da profissionalidade docente por parte do estagiário, durante a exploração do ofício, por meio de diálogos e trocas com os professores experientes (SARTI, 2009).

É no contato com a prática que se constrói o saber profissional, pois é durante as interações, que se estabelece relação entre os saberes teóricos (universidade) e os saberes práticos (escola) (BUENO,2016).

A partir da análise da relação de professor experiente e estagiário, Bueno (2016) descreve em sua pesquisa as relações estabelecidas e os conhecimentos compartilhados no processo do estágio. Nota-se que a professora experiente possui um nível profissional distante da estagiária:

“Ela é capaz de, em situação, refazer seu planejamento, mudar as estratégias para atingir seus objetivos na atividade, ultrapassando a tarefa prescrita ou inicialmente prevista, utilizando imagem operatório.” (BUENO, 2016, p.141).

A investigação identifica preocupações e dificuldades vividas pela estagiária, e as percepções e preocupações da professora experiente. Dessa forma, a autora teve como foco compreender as preocupações da estagiária e da professora experiente diante de uma mesma situação, por isso utilizou a videoconfrontação como recurso para analisar detalhes das situações.

A partir disso, foi possível identificar que as experiências da professora experiente ao longo da carreira lhe possibilitaram desenvolver um *habitus* professoral, composto por um raciocínio prático ligado às ações de ensino, construindo, assim, uma imagem operatória das situações (BUENO,2016; SARTI;BUENO,2017), mesmo a estagiária ainda não possuindo esse *habitus*, as relações intergeracionais proporcionadas pelo estágio supervisionado fez com que ela pudesse compartilhar junto com a professora experiente desses saberes, como aponta Bueno (2016):

Um professor formador assume o papel de promover reflexões formativas para que as práticas do estagiário sejam ressignificadas por ele, promovendo assim a construção de imagens operatórias das situações, as quais exigem do professor iniciante adaptação de esquemas da ação, ou seja, uma transposição do *habitus* de aluno ao *habitus* professoral (BUENO,2016, p.151).

A autora conclui apontando a necessidade de uma formação para a prática docente, acompanhada e sistematizada, que permita futuros docentes construir as imagens operatórias sobre o ensino que fortaleça para enfrentar a realidade no início da carreira (BUENO,2016; SARTI;BUENO,2017). Sendo assim, enfatiza a importância da participação sistemática dos professores experientes da escola básica na formação dos futuros colegas de profissão.

Seguindo com a discussão, há duas autoras, Batista (2018) e Cruz (2019), que trabalham a relação entre o professor experiente e professor iniciante dentro de um mesmo projeto de formação, que é o Rede de Aprendizagem da Docência (ReAD), inserido na UFSCAR, em São Carlos.

Apesar de desenvolverem a discussão com o ponto de partida sendo o mesmo, as propostas de formação foram feitas em anos diferentes, desse modo, apesar das semelhanças dos resultados, cada trabalho possui sua especificidade e relevância enquanto literatura especializada.

Assim como nas outras discussões já trazidas pelos outros pesquisadores, Batista (2018) também possuía preocupação com o início da carreira docente, pois nela há muitos conflitos, é um momento difícil para o docente. Entretanto desde o começo de sua pesquisa destaca a importância das trocas entre os professores, onde professores experientes, que ela considera aqueles com mais de cinco anos de carreira, possam contribuir a partir de suas experiências com o professor iniciante.

Nesse contexto, a pesquisa tem como objetivo principal investigar como a ReAD contribuiu para a atuação e superação de dificuldades dos professores iniciantes que participaram da primeira oferta da Rede de Aprendizagem da Docência.

O início da docência é um período com muitos conflitos e situações muito particulares a cada professor. Porém os professores experientes não diferem dos professores iniciantes apenas nos anos de exercício na profissão e pelas fases diferentes da carreira em que se encontram. Na medida que o professor se desenvolve profissionalmente, aprende melhores formas de lidar com as questões da rotina de um professor (BATISTA,2018).

A autora aponta que, o professor experiente, em geral, não se preocupa com o “como”, como ensinar, como orientar a turma, como avaliar os alunos, isso porque já aprendeu com os anos de experiência. Já o professor iniciante, geralmente, necessita de um “passo a passo” para realizar tais tarefas.

Batista (2018) se apropria do termo expertise ou experto, para definir o que o professor experiente tem de diferente do professor iniciante.

Ter expertise não significa apenas ter mais de cinco anos de experiência, mas ter um elevado nível de conhecimento e destreza, que não se adquire de forma natural, mas através de dedicação constante e especial. (MARCELO, 2010 apud BATISTA, 2018, p. 30)

Assim como Sarti (2009;2013) Bueno (2016) e Ramos (2015;2017), Batista (2018) também mostra que é necessário oferecer aos novos professores uma formação que atenua o isolamento, ou seja, precisam ser melhor acolhidos no início da carreira.

Desse modo, a ideia da aprendizagem colaborativa entre os professores tem maior espaço nas discussões entre educadores. Entretanto, mesmo com o aumento no número dos estudos acerca do professor iniciante, ainda é escasso no Brasil o acompanhamento dos professores na fase inicial da carreira.

Normalmente, aos novos professores são atribuídas salas de aula consideradas “difíceis” e em escolas distantes. A instituição escolar oferece pouco ou nenhum apoio aos profissionais iniciantes, a ajuda que recebem é na maioria das vezes voluntária dos colegas de profissão, considerados professores experientes.

Diante disso, Batista (2018) nomeia essa relação como a troca de experiências entre pares, que é uma importante ferramenta de apoio ao início da docência, pois as escolas podem ser além de ambiente de trabalho, um ambiente de rica aprendizagem.

Há uma grande preocupação com a inserção do novo professor na sala de aula, porém não evidencia um acompanhamento sistemático desse professor. Nesse sentido, uma iniciativa foi realizada no Portal dos Professores da UFSCar, que ofereceu um Programa de Mentoria Online direcionado a professores iniciantes, destacando a mentoria como forma de apoio aos novos professores (BATISTA, 2018), os programas de mentoria centram-se na interação dos professores iniciantes com professores considerados experientes, ou seja, aqueles que já passaram pelas fases iniciais da carreira docente.

O modelo colaborativo entre professores com diferentes níveis de experiência promove a reflexão sobre a prática. E esse que Sarti (2009;2013) chama de intergeracional, Batista (2018) nomeia de Diálogo Intergeracional na Indução de Professores, este que através da ReAD, busca integrar os professores experientes e licenciandos.

Na análise feita por Batista (2018) das respostas do questionário, as professoras citam várias vezes em suas respostas que há muita dificuldade em usar na sala de aula o que foi aprendido na teoria.

Pode-se relacionar isso com o que Sarti (2009;2013) e Bueno (2016) apontam como a dificuldade que as instituições que formam professores de induzir profissionalmente o licenciando através do estágio supervisionado, pois esse primeiro contato com a escola antes de assumir uma sala, acabaria com esse primeiro contato que causa estranhamento nos professores iniciantes

Ao iniciar sua experiência docente, o professor iniciante assume funções que vão além de ensinar, pois passam a lidar diretamente com problemas comuns à realidade da escola e da sala de aula (BATISTA, 2018).

O estudo realizado por Batista (2018) mostra as contribuições que um processo de formação colaborativo, como a Rede de Aprendizagem da Docência possibilitou a seus participantes.

Apesar do trabalho apresentado mostrar uma proposta de formação que se mostra efetiva, ainda há muitas lacunas a serem preenchidas na formação do professor, são muitos os desafios encontrados nesta carreira que atende a tantas especificidades (BATISTA, 2018).

A pesquisa indicou que a ReAD na sua primeira oferta, fez-se possível a integração de professores em diferentes momentos da carreira e com as trocas de experiências desses profissionais construídas de uma maneira contextualizada e dinâmica, contribui muito para o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes.

Seguindo na mesma perspectiva Cruz (2019) trabalha as memórias profissionais e as interações virtuais realizadas por professoras experientes com iniciantes e licenciandas, no programa de extensão – a Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento à Docência (ReAD).

A pesquisa apresenta e representa os contextos históricos, sociais e culturais pelos quais as professoras experientes, iniciantes e licenciandas trilharam seu desenvolvimento profissional docente. Destaca-se os elementos que influenciaram a construção da experiência docente e como foram expressados nas interações com professoras iniciantes e licenciandas em um ambiente de aprendizagem sobre a docência (CRUZ,2019).

Para os professores experientes, a parceria com os estagiários e a tarefa de iniciá-los no magistério possibilita uma aproximação diferente com o trabalho que realizam cotidianamente na escola. Dessa forma, a ideia da ReAD caminha em direção à proposta por Sarti (2013), ainda que utilizando outros recursos, apoia-se, colaborativamente, nos conhecimentos das professoras experientes para realizar uma intervenção centrada na colaboração e na socialização do que é carreira docente.

A ReAD de acordo com Cruz (2019) foi entendida pelas professoras experientes como: “Forma de continuar seu processo formativo, a partir da socialização de seus saberes docentes, por meio de uma rede de aprendizagem que reuniu diferentes pessoas e em diferentes momentos do desenvolvimento profissional.” (CRUZ, 2018, p.121)

A intenção da tese é compreender como acontece a inserção de professoras na carreira docente e analisar os elementos de como ocorrem os processos de construção da base do conhecimento para o ensino. Com a análise das narrativas das

professoras experientes sobre seu início da docência, a autora evidencia o papel das interações intergeracionais.

Sendo assim, as vozes das professoras experientes, nas interações com outras professoras iniciantes e licenciandas, é uma forma de entender os processos de constituição da experiência, principalmente, a construção da base de conhecimento para o ensino.

A análise da base de conhecimento para o ensino foi construído pelas professoras experientes e como ele pode se expressar na interação com professoras iniciantes e com licenciandas, o que entende-se deste processo, é que evidencia as características, dificuldades e expressões do pensamento docente em uma etapa profissional, assim, o aspecto trazido pelas interações entre professoras experientes, iniciantes e licenciandas é o caráter retrospectivo das narrativas, principalmente sobre o início da docência.

A tese de Cruz (2019) sustenta-se no pressuposto de que a aprendizagem não reside somente nos saberes disciplinares exteriores à pessoa, mas também no conhecimento de si própria. As narrativas evidenciam que o modelo de formação de professores no Brasil requer atenção, pois mesmo sendo a formação inicial o começo da construção da base de conhecimento docente, a formação precisa garantir conhecimentos para a inserção na profissão.

Para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional acontecerem, é necessário considerar a escola como local de formação, os conhecimentos docentes devem ser reconhecidos, valorizados e serem pontos de partida para a formação e conhecer as especificidades de cada fase do desenvolvimento da docência (NÓVOA, 2009),(CRUZ, 2019).

A autora também discute sobre a prática e quais os meios que os professores utilizam para o aprimoramento da base do conhecimento para o ensino, sendo assim, saber ensinar conteúdos e a lidar com as situações em sala de aula.

Conclui-se que as narrativas expostas por Cruz (2019) indicam que as professoras experientes apresentam uma base de conhecimento para o ensino consolidada. Assim, a autora indica que a configuração da Base do Conhecimento para o ensino é expresso em um conjunto de conhecimentos práticos e experienciais, apresentados pelas práticas pedagógicas de interação narradas pelas professoras experientes ao longo da pesquisa.

As professoras experientes relataram para Cruz (2019), que ao longo da carreira o medo de iniciante aos poucos foi dando lugar a um pouco mais de tranquilidade para continuar o caminho e isto foi possível por não fazerem o percurso sozinhas.

As professoras indicaram que quando o processo é acompanhado assim como também indica Bueno (2016), ele fica menos árduo, apontando que a preparação para a inserção à docência é fundamental, podendo amenizar o choque da realidade (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Assim, a tese apoiou-se na perspectiva de que o desenvolvimento profissional de professores acontece por meio de interações sociais, destacando as interações formativas entre professor experiente e professor iniciante, nos quais a aprendizagem da docência acontece a partir de diferentes fontes e experiências.

Nesse contexto, a profissionalidade docente constrói-se de forma progressiva e contínua, no desenvolvimento da identidade profissional, iniciando-se na profissionalização se estendendo até o fim do ciclo profissional docente.

Fica comprovado que professoras experientes promovem o diálogo intergeracional, no caso da tese de Cruz (2019), por meio da ReAD, ao socializarem as experiências e as trajetórias percorridas por cada uma das participantes.

Estes resultados apontam para a importância de repensar as culturas de formação de professores da escola, sendo imprescindível que os professores desenvolvam um trabalho colaborativo que contribua para uma cultura integradora.

Seguindo com a análise bibliográfica, torna-se necessário destacar que as próximas literaturas que serão apresentadas tratam da relação intergeracional de maneira mais sucinta e sutil, sendo assim não há necessidade de uma ampla descrição do trabalho, pois a hipótese que se discorre aqui se afirma nos pressupostos de formação de professores a partir das relações intergeracionais, ou seja, as relações estabelecidas entre gerações profissionais docentes distintas.

A partir dos estudos desenvolvidos por Scalabrin (2018), que assume o Estágio como um espaço inovador, quando organizado através de um referencial metodológico que permita a organização do ensino, que contribuem para os futuros professores do curso de Licenciatura em Matemática. Toma-se o Estágio como espaço de reflexão e construção de saberes docentes, e busca-se discutir as possibilidades de desenvolvimento de práticas colaborativas no Estágio, concebendo esse tempo como um elo entre escola e universidade.

A autora, assim como Bueno (2016), Cruz (2019) entende o Estágio como um processo de familiarização com o ambiente de trabalho, e proporciona aos estagiários (professor iniciante) reflexões profundas sobre estratégias para o ensino e a aprendizagem, no caso da pesquisa de Scalabrin (2018), da Matemática, mas que de modo geral, auxilia na produção de diversos saberes ligados à docência.

Os resultados da dissertação, mostram que o que impede o processo de reflexão é a falta de interação entre os professores do curso de graduação, o professor de Estágio e os alunos e também na falta de espaços para discussões coletivas e a orientação de estagiários.

Scalabrin (2018) destaca que os estagiários construíram saberes docentes durante a realização das atividades do Estágio, e aprenderam a refletir diante das diversas situações, entendendo, assim, a importância da observação da prática do professor regente (experiente).

Para compreender a relação entre professor e futuro professor, mais especificamente no modo como o professor regente lidava com as situações que envolviam sua prática na sala de aula, há algumas narrativas na dissertação, em que os estagiários manifestaram as impressões, ao observar as aulas dos professores regentes.

Uma das estagiárias destacou que, nas observações, percebeu que à medida que trocava o professor, devido à organização dos períodos, a turma modificava suas atitudes, variando entre comportados, agitados e, por fim, participativos (SCALABRIN, 2018).

O autor aponta:

Os futuros professores mostraram indícios de se aproximar da busca por uma forma de ação geral de constituir-se como professor, a partir das aprendizagens adquiridas pela observação. As falas dos estagiários nos apontam indícios de que, ao observarem os professores, puderam entender melhor como se estabelecia a relação entre professor e aluno, Aproximar-se mais dos alunos principalmente antes de iniciar a aula, se configurou como uma boa estratégia. (SCALABRIN, 2018, p. 107)

Pode-se concluir que um espaço de compartilhamento da docência durante o Estágio Curricular Supervisionado, em que os futuros professores têm a possibilidade de aprender coletivamente é promover a aprendizagem da docência. Ao delinear o Estágio como um dos elementos para a formação dos futuros professores e, buscando compreender como se dá esse processo formativo

(SCALABRIN, 2018). A observação do professor experiente faz com que os futuros professores compreendam a complexidade da prática docente, sendo significativo para a formação de professores.

Quando os futuros professores se viram na posição de regência, eles revelaram percepções que os ajudaram a organizar um modo geral de ação, ou seja, diante das percepções das contribuições do Estágio para sua formação, considerando a relação com o professor regente, é possível levantar que aprender com o professor experiente é um dos elementos formadores do processo de se constituir professor. (SCALABRIN, 2018)

Assim, conclui-se que, na disciplina de Estágio Supervisionado em Matemática no Ensino Fundamental, como é o caso dessa dissertação aqui apresentada, o estagiário torna-se professor a partir das relações estabelecidas dentro da sala de aula com o professor regente e dependendo da qualidade das ações desenvolvidas nesse espaço, é o que determina uma parte da aprendizagem docente.

Trilhando o caminho semelhante ao estudo de Scalabrin (2018), Sousa (2015) traça uma investigação com os egressos da licenciatura que começa a dar os seus primeiros passos no ambiente escolar. A autora ao se inserir como mestranda no Projeto Observatório da Educação (OBEDUC), a temática do professor experiente e professor iniciante ficou mais pertinente, pois percebeu-se que não há uma política pública educacional com foco nos iniciantes no Brasil ou no estado de Mato Grosso, onde a dissertação foi feita. A pesquisa tem como objetivo analisar a inserção do professor iniciante na escola, acompanhado por um professor experiente, investigando como se constitui a identidade profissional docente nos anos iniciais da profissão.

Com relação às reflexões e análises referentes a formação de professores, professor iniciante, Sousa (2015) utiliza memoriais da trajetória para narrar a formação profissional e identidade docente, dessa forma, procura-se notar com as professoras iniciantes, por meio das narrativas, como são as primeiras experiências docentes, o processo de inserção na escola tendo como auxílio uma professora experiente e uma formação proporcionada pelo OBEDUC/2013.

A pesquisa mostra que apesar de existir muitas pesquisas sobre o professor iniciante, o professor iniciante é um protagonista quase invisível, pois as pesquisas com foco na sua inserção na escola é uma interface pouco explorada na formação de professores. A pesquisa de Sousa (2015) deu visibilidade ao professor iniciante e a

demonstra a necessidade do professor experiente para que o período da inserção profissional, assim como apontou também Bueno (2016) Batista (2018) Scalabrini (2018), Cruz (2019) seja mais acolhedor, mais brando e que incentive a permanência na profissão docente.

O processo de interação entre os profissionais docentes (experientes e iniciantes) é um elemento fundamental para a inserção na carreira docente, o momento da partilha sobre dificuldades e desafios referentes à docência, acontecem aprendizagens individuais e/ou coletivas. Nas narrativas destacadas por Sousa (2015), as professoras iniciantes ressaltam a importância de ter “uma luz no fim do túnel”, um profissional experiente ajude nas dificuldades no início da carreira tanto nos aspectos pedagógicos quanto psicológicos e relacionais.

As narrativas das cinco professoras iniciantes destacam a importância da relação entre professor experiente e professor iniciante:

Foi a partir do momento que começou o acompanhamento da professora mais experiente que as coisas deram uma guinada, pois a professora Estrela me deu várias dicas de como preparar as aulas e foi à sala fazer um acompanhamento e viu minhas dificuldades. (SOUZA, 2015, p.87)

A professora experiente evidencia o quanto mudou sua percepção ao ficar atenta ao trabalho das professoras iniciantes, e conseguiu ajudá-las, porque já teve uma jornada percorrida na profissão docente, tem experiência. A partir das análises feitas na dissertação, destaca-se a importância de dar visibilidade e acompanhamento ao professor iniciante nos primeiros anos da docência, e também a importância do professor experiente para colaborar na inserção na carreira docente dos egressos (SOUSA, 2015).

Além disso, professor experiente e professor iniciante, é de acordo com Sousa (2015) um caminhar em via dupla, na qual um aprende com o outro, contribuindo com a formação e o desenvolvimento profissional docente de cada um.

Sousa (2015) foca nos egressos da licenciatura, já Zironi (2013) foca no formador defendendo, a ideia de que a formação docente deve ser uma ação consciente realizada pelo professor, isto é, deve ser a tentativa de compreender o próprio pensamento, sua ação e suas consequências, na tentativa de transformar, não só a sua própria história como professor, mas a de outros professores também, e em relação a esse processo questiona quem são os professores formadores.

Assim como não se fala sobre desenvolver a formação para o professor iniciante, o professor formador é invisível nos projetos de formação docente, como já foi apontado na pesquisa de Bueno (2016) e agora retomado aqui com Zironi (2013), não há nada que evidencie um incentivo ao professor que colabora com a formação de outros professores dentro da escola, como já demonstrado nessa revisão, as relações que ocorrem são por meios de colaborações e parcerias, e o papel do formador acaba por ser um trabalho voluntário, mesmo sendo essencial na formação docente.

Para a autora o trabalho do formador é feito a partir de uma teia colaborativa, entre o professor formador e o professor em formação, essencial para o desenvolvimento e aprendizagem de ambos os lados, como também apontado por Sousa (2015).

Ao refletir sobre quem são os formadores dos novos professores, Alberici (2005) desenvolve que conhecer quem são os responsáveis pela formação de novos professores constitui uma condição importante para compreender aspectos de individuais e sociais que interferem na identidade e função desse profissional.

A pesquisa de Alberici (2005) focaliza o professor formador, entretanto em alguns trechos de sua análise fala sobre como formar um profissional docente capacitado, e como o professor experiente é importante na formação de novos professores, pois esse já tem concepções bem estabelecidas sobre o ensinar e o aprender, isso faz com que possa demonstrar ao professor iniciante que a docência não é uma profissão de cumpridores de regras e executores de técnicas prontas.

O autor conclui afirmando sobre a insuficiência de produções que focalizem um ensino que aumente as possibilidades dos professores transformarem o que aprenderam em suas carreiras em conhecimentos significativos socialmente.

Existe um padrão na necessidade de uma revisão nos modelos de formação de professores, e de acordo com Souza (2016), precisamos de respostas mais eficazes para a realidade brasileira referente à formação docente, o despreparo formativo causa diversos déficit na educação do país, como aponta o autor, acaba-se naturalizando a situação de ineficácia de práticas, pois as reclamações ficam maiores que as iniciativas.

O foco da pesquisa de Souza (2016) é um modelo formativo alternativo ou inovador desenvolvido nos cursos de formação inicial de professores em uma IES privada de São Paulo, propondo um currículo e uma concepção metodológica mais

adequadas para preparar futuros professores mais qualificados para atender às demandas atuais da educação básica,

A partir de entrevistas feitas por Souza (2016), nota-se que os saberes dos professores são originados em sua história de vida, decorrente de sua formação profissional, de sua experiência em sala de aula, sendo assim, o modelo formativo proposto visa a experimentação de novas práticas, dentre elas as trocas feitas nos grupos de discussão, essa que constrói novos saberes e um novo perfil docente.

Os professores entrevistados entendem como formação continuada as trocas entre professores durante as reuniões, e acreditam ser uma alternativa de enfrentamento às antigas formas de lecionar que eles aprenderam, e as falas dos professor dão indícios de que, à medida que alguns professores aderem às mudanças, incentivam outros a fazerem o mesmo, e que o ambiente de troca entre eles é favorável para isso acontecer (SOUZA,2016).

Trazer mudanças para que o futuro professor leve para a sala de aula é o maior desafio do professor formador por não se tratar de mudanças simples porém a proposta diferenciada de formação dessa instituição adota (SOUZA,2016). É baseada nas trocas de experiência entre os professores contribui para qualificar a atuação do futuro professor,desse modo, usando a experiência pessoal do professor formador que possui experiência como elemento de reflexão associado às teorias, para atingir uma formação mais efetiva.

Seguindo a ideia de trocas de experiência de Souza (2016), Damasceno (2002) denomina troca de experiência:

o processo de partilha de valores, estratégias, saberes e materiais, exclusivamente entre os/as professores/as, em situações formais, previamente programadas, ou em situações informais que podem ser traduzidas na escuta da idéia do outro, na ajuda, nas orientações, nos alertas e nos conselhos relativos aos diversos aspectos do processo pedagógico escolar.(DAMASCENO, 2002, p. 26)

A pesquisa traz a ideia de que a troca, partilha de experiências entre o formador e o iniciante seria uma das únicas propostas de formação que se encaixaria na rotina dos professores no contexto brasileiro, já que acontece dentro da própria instituição escolar (DAMASCENO, 2002).

Sendo assim, não se forma professores sem a participação da escola, já que é nela que o conhecimento prático é partilhado e adquirido de maneira coletiva (NÓVOA, 2009; 2017). Essa aproximação com a escola pode favorecer, inclusive, que

tais conhecimentos práticos sejam incorporados à formação. Entretanto, os professores precisam se apropriar do sentimento de pertencimento à profissão, para isso precisam compreender seu papel de formador de novos professores.

A partir da investigação da literatura especializada entende-se as relações entre professores iniciantes e professores experientes como parte essencial da formação docente, desse modo, compreende-se as relações intergeracionais descritas nesta investigação, possui um valor formativo muito interessante.

As relações intergeracionais aparecem nos trabalhos estudados de maneira consistente, mesmo quando o termo não é utilizado, nesses estudos aparecem diversas formas da temática das relações intergeracionais, no período do estágio como mostra Scalabrin (2018), ou no ensino superior relacionado com a rede municipal como é apontado por Sarti (2009;2013) e Bueno (2016).

Entretanto poucos projetos educacionais admitem a importância das relações intergeracionais para a formação de professores, inclusive a legislação. Apesar de muito esforço nos estudos aqui apresentados em desenvolver esse tipo de formação, para que possamos trazer a formação para dentro da profissão (NÓVOA, 2009), e por meio desse processo, profissionalizar a formação (BOURDONCLE, 2000), ainda há uma produção teórica escassa nessa área.

As pesquisas apresentadas neste trabalho poderiam dar uma contribuição muito rica ao fenômeno complexo da formação de professores.

8 ALGUMAS CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se necessário pensar e construir novas formas de valorização da preparação, entrada e o desenvolvimento profissional docente. Pensar a profissão desde a formação inicial, a indução profissional até a formação continuada, dessa forma podemos conduzir o nosso olhar para outras profissões universitárias e buscar nelas uma inspiração (NÓVOA,2017).

A profissionalização docente é essencial para valorização, pois envolve o conhecimento especializado na área. Dessa forma, estabelece-se a construção de um grupo, com formação superior especializada que tenha maior legitimidade em suas decisões. A profissionalização também envolve o prestígio social, o status dos membros de um grupo, e, com esse status de profissão, à docência tem a noção de competência mais centralizado, possibilitando a implementação de novas lógicas educativas e diferentes tipos de formações (NÓVOA,2009).

O processo de profissionalização requer o emprego de diversas ações visando à formação e atuação de seus profissionais. No que se refere especificamente à formação, prevê que a mesma seja construída dentro da profissão (NÓVOA,2009), isto é, no caso da docência, que envolva espaços, práticas e sujeitos ligados ao magistério, os professores mais experientes devem atuar mais ativamente como formadores dos professores iniciantes.

A partir dos dados expostos, de modo a atingir o objetivo desta investigação, que **é reunir elementos para a discussão sobre a o valor formativo das relações entre gerações profissionais docentes e analisar como os pesquisadores da área desenvolvem e discutem sobre esse tipo de formação**, foi possível notar que a temática é mais que relevante, independentemente de como ela aparece na literatura, seja de maneira detalhada ou de maneira mais sutil ou superficial.

Os dados apontam também que há uma produção escassa sobre a temática, mesmo sua relevância comprovada com as pesquisas apresentadas, e deveria existir estudos e iniciativas que se preocupem com a necessidade de trazer para a formação docente os professores experientes, de modo a chegar na proposta de Nóvoa (2009) , identifica-se a partir da análise dos dados a necessidade de trazer para a formação docente os professores experientes, o caminho para chegar na proposta de Nóvoa

(2009) que é instituir na formação de professores as interações entre gerações profissionais.

Outro ponto que merece destaque é que Ramos (2015;2017) Bueno (2016) e Cruz (2019) demonstraram que as relações intergeracionais docentes colaboram para amenizar o “choque de realidade” dos professores iniciantes, e consequentemente diminuiria a quantidade significativa de abandono da profissão no início da carreira (BUENO,2016; SARTI e BUENO,2017).

Os dados reunidos e analisados nos permitem compreender melhor o valor formativo das relações intergeracionais docentes e identificar que apenas esses trabalhos contribuem pouco para que, de fato, possamos trazer a parceria entre professores experientes e professores iniciantes.

A literatura especializada nos aponta o forte potencial formativo dessas relações, que deveriam ser mais exploradas nas práticas e políticas de formação docente em nosso país. A investigação realizada indica, no entanto, a existência de algumas iniciativas de formação que, embora isoladas, abrem possibilidades para novas discussões sobre essa temática.

REFERÊNCIAS

ALBERICI, S. M.. **Comportamentos De Planejar O Ensino Do Professor Em Uma Organização Formadora De Novos Professores**. 2005. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Ufsc, Florianópolis, 2005.

ALTET, M. .As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L.;PERRENOUD. P.; ALTET, M.; CHARLIER, E.(Orgs.). **Formando professores profissionais. Quais estratégias?Quais competências?** Porto alegre: ARTMED, 2001. p.135-160.

ARAÚJO, S. R. P. M. Acolhimento no estágio: entre modelo e possibilidades de formação docente. 2014. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

BATISTA, M. L. M. **Aprendendo a ser professor:** contribuições da rede de aprendizagem da docência (read). 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Ufscar, São Carlos, 2018.

BENITES, L. C. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física: perfil, papel e potencialidades**.2012. 180f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994. p.335.

BOURDONCLE, R. Professionnalisation, formes et dispositifs.. **Recherche et Formation**. n.35, p.117-132, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BUENO, B.O.; SARTI, F. M. Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais. **Cad. Pesqui.** [online], 2007, vol.37, n.131, p.455-479.

BUENO, M. C. **RELAÇÕES INTERGERACIONAIS DOCENTES E ESTÁGIO SUPERVISIONADO:** um estudo sobre possibilidades e limites na formação de professores.. 2016. 214 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Unesp, Rio Claro, 2016.

CRUZ, E.M.R. **Professoras Experientes E A Base De Conhecimento Para O Ensino:** pontas de icebergs. 2019. 305 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Ufscar, São Carlos, 2019.

CYRINO, M. **Formação Inicial de professores: o compromisso do professor colaborador e da instituição escolar no processo de estágio**

supervisionado.2012. 233f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

DAMASCENO, A.R. **Da formação no corredor ao corredor de formação. A troca de experiência como alternativa para a gestão dos dilemas e desafios da prática pedagógica.** 2002. 203 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Ufmg, Belo Horizonte, 2002.

FORQUIN, J.C. “Relações entre gerações e processos educativos: Transmissões e transformações”, **comunicação apresentada no Congresso Internacional Co-Educação de Gerações**, São Paulo, SESC, outubro de 2003.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: As licenciaturas. **REVISTA USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, DEZEMBRO/JANEIRO/FEVEREIRO 2013-2014.

GOMES, M. et al., Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas. **Educação Pública**, v. 19, nº 15, 6 de agosto de 2019.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional.** In: NÓVOA, A. (Org.) Vida de professores. Porto: Porto Editora, 1992.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional.** São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, T.C. S.; MIOTO, R.C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. katálysis [online]**. 2007, vol.10, p.37-45.

MANNHEIM, K. “El problema de las generaciones” [tradução: Ignacio Sánchez de la Yncera], **Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)**, .(1993),n. 62, p. 193-242.

MANNHEIM, K. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, M. M. (Org.).**Mannheim: Sociologia.** São Paulo: Ática, 1982. p. 67-95.

MARCELO, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa.** Trad.Isabel Narciso. Porto: Porto Editora,1999.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementariedade?,**Cad. Saúde Pública**, São Paulo, V.9, n.3, p. 239-262, 1993.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades. **Cadernos de pesquisa em administração**, São Paulo. V. 1, nº 3, 2ºsem. 1996

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.**Cad. Pesqui. [online]**, 2017, vol.47, n.166, p.1106-1133.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. EDUCA, Nova Oeiras, 2009.

PIMENTA, G. S.; LIMA, M. **Estágio e Docência**. Cortez: São Paulo, 2010.

RAMOS, T. H. S. **Trocas intergeracionais entre professores do ensino fundamental**:: contribuições e limites aos seus processos de formação continuada em serviço. 2015. 205 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Usp, Ribeirão Preto - Sp, 2015.

RAMOS, T.H. S.; ALMEIDA, E. A formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental no contexto do encontro e das trocas intergeracionais. **Temas em Educação e Saúde**, [S.l.], v. 10, mar. 2017.

SARTI, F. M. Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado. **Cadernos de educação**, 2013.

SARTI, F. M.; BUENO, M. C. Relação intergeracional e aprendizagem docente: elementos para rediscutir a formação de professores. **Revista Educação Em Questão**, 2017, vol.55, n.45, p.227.

SARTI, F.M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em revista**, 2009.

SARTI, F.M. O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. **Educ. Pesqui**, São Paulo, 2019, v.45, Epub, p.18.

SCALABRIN, T. B. **De Estudante A Professor: A Formação Do Futuro Professor De Matemática No Contexto Do Estágio Supervisionado**. 2018. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Ufsm, Santa Maria, 2018.

SHULMAN, L. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**. Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, fev. 1986.

SOUZA, R. M. **Professores Iniciantes E Professores Experientes: Articulações Possíveis Para A Formação E Inserção Na Docência**. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais,, Ufmg, Rondonópolis - Mato Grosso, 2015.

SOUZA, S.R. **A formação docente em uma proposta inovadora**:: um estudo na formação inicial de professores da educação básica. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia da Educação, Puc-Sp, São Paulo, 2016.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2000, n.14, p.61-88.

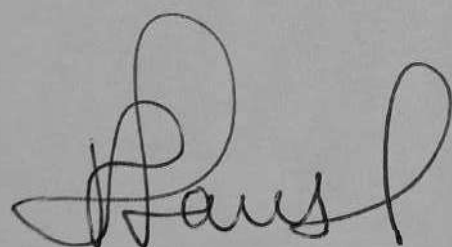
TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. **Educ. Soc. [online]**. 2013, vol.34, n.123, p.551-571.

TARDIF, M; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & educação**, 1991, p.215-234.

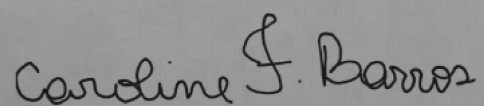
TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc. [online]**. 2000, vol.21, n.73, pp.209-244.

ZIRONDI, M. I. **Professor Formador E Professor Em Formação :: uma teia colaborativa para aprendizagens e professor formador e professor em formação ::**. 2013. 371 f. Tese (Doutorado) - Curso de Estudos da Linguagem, Uel, Londrina, 2013.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Flávia'.

Flávia Medeiros Sarti (orientadora)

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Caroline F. Barros'.

Caroline Fernandes Barros (orientanda)