

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SIMONE DA SILVA ALVES ANDRADE

NARRATIVAS DE PROFESSORES INGRESSANTES:
DESVELANDO SABERES

Presidente Prudente – SP
2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SIMONE DA SILVA ALVES ANDRADE

NARRATIVAS DE PROFESSORES INGRESSANTES:
DESVELANDO SABERES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista – Unesp, Campus de Presidente Prudente–SP, Faculdade de Ciências e Tecnologia, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Renata Portela Rinaldi

FICHA CATALOGRÁFICA

A553n Andrade, Simone da Silva Alves
Narrativas de Professores Ingressantes: : Desvelando Saberes /
Simone da Silva Alves Andrade. -- Presidente Prudente, 2024
141 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Renata Portela Rinaldi

1. Professores Ingressantes. 2. Saberes docentes. 3. Formação
Inicial e Continuada. 4. Entrevista Narrativa. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: NARRATIVAS DE PROFESSORES INGRESSANTES: DESVELANDO SABERES

AUTORA: SIMONE DA SILVA ALVES ANDRADE

ORIENTADORA: RENATA PORTELA RINALDI

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. RENATA PORTELA RINALDI (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Profa. Dra. ALINE MARIA DE MEDEIROS RODRIGUES REALI (Participação Virtual)
Teorias e Práticas Pedagógicas / Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Profa. Dra. YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP/Presidente Prudente

Presidente Prudente, 17 de dezembro de 2024

...Dedico este trabalho aos meus filhos que me tornaram uma pessoa melhor e me ensinaram que nem sempre na vida as coisas são como imaginamos, e a minha mãe que me ensina a cada dia ser mais forte.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por permitir cursar esse mestrado e iluminar meus caminhos a cada passo dado, me abençoando sempre.

À Professora Doutora Renata Portela Rinaldi, pela orientação dessa dissertação, pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos e pela paciência com a minha ansiedade.

Ao meu marido, Leandro, por me auxiliar nos momentos que necessitei, pela paciência e pelo apoio, sem me questionar sobre os caminhos que escolhi.

A minha mãe, Natalice e a minha sogra, Rita, que muitas vezes me auxiliaram no cuidado com os meus pequenos para que eu pudesse dar conta de diversos afazeres.

Aos membros do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior – GPFPEEBS, pelas contribuições e experiências maravilhosas.

A minha amiga parceira, Aline Pereira da Silva, que me socorreu em muitos momentos de dúvida e trabalhou comigo em muitos eventos.

Aos meus amigos e amigas que estão sempre me apoiando e que me fizeram dar um novo sentido à palavra parceria.

As minhas coordenadoras e a minha diretora, que compreenderam minhas ausências no trabalho.

Às Professoras Doutoradas Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali e Yoshi Ussami Ferrari Leite, que dedicaram seu tempo a fazer parte da minha banca e pela importantíssima contribuição neste trabalho.

Obrigada!

RESUMO

Esta investigação foi desenvolvida na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Presidente Prudente, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa “Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública”. Investigou os saberes apresentados pelos professores ingressantes na rede municipal de Tupi Paulista –SP. Foi norteadada pela seguinte questão geral de pesquisa: *O que revelam as narrativas (auto)biográficas de professores ingressantes sobre os saberes dos docentes?* Teve como objetivo geral “analisar como a formação de professores e as experiências pessoais e profissionais influenciam a construção ou fortalecimento dos saberes da docência de professores ingressantes em uma escola pública do município de Tupi Paulista no estado de São Paulo”. Sabemos que as pesquisas e discussões acadêmicas recentes têm evidenciado que pouco foi investigado sobre quem é o professor ingressante, associado muitas vezes como termo similar ao professor iniciante. Para nós, são categorias distintas de profissionais, ou seja, ingressante e iniciante. Nesta perspectiva, o referencial teórico sobre a formação de professores pautou-se fundamentalmente em Nóvoa (1992), Rinaldi (2009) e Diniz-Pereira (2013); sobre o professor ingressante autores como Rinaldi, Reali, Barros e Souza (2022) e Cruz, Farias e Hobold (2020); e sobre os saberes docentes Tardif (2012) e Borges (2004). Participaram da pesquisa cinco professores ingressantes na Escola Municipal Professora Ana Thereza Copetti Ferreira, sendo dois efetivos no ano de 2022 e três contratados no ano de 2023. A abordagem metodológica qualitativa de pesquisa em educação foi o eixo condutor da investigação, tendo como método a pesquisa (auto)biográfica. Os dispositivos de produção dos dados foram o questionário (Richardson, 2000) e a entrevista narrativa (Jovchelovitch e Bauer, 2008). A organização, o tratamento, a análise e a interpretação dos dados produzidos estão orientadas pela análise interpretativa-compreensiva (Souza, 2014) evidenciando o papel ativo do professor enquanto sujeito da pesquisa, capaz de evidenciar seu conhecimento e construir novos mesmo quando muda o contexto de atuação profissional.

Palavras-chave: Formação de professores. Professores Ingressantes. Saberes docentes. Entrevista Narrativa.

ABSTRACT

This research was developed at the São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho" – Unesp, Presidente Prudente, in the Graduate Program in Education, within the research line "Teacher Education, Educational Policies, and Public Schools." It investigated the knowledge presented by incoming teachers in the municipal network of Tupi Paulista – SP. The research was guided by the following general research question: What do the (auto)biographical narratives of incoming teachers reveal about the knowledge of educators? The overall objective was "to analyze how teacher education and personal and professional experiences influence the construction or strengthening of teaching knowledge among incoming teachers in a public school in the municipality of Tupi Paulista, São Paulo." It is known that recent academic research and discussions have highlighted that little has been investigated about who the incoming teacher is, often being associated with the term "beginning teacher." For us, these are distinct categories of professionals, meaning incoming and beginning teacher. From this perspective, the theoretical framework on teacher education was primarily based on Nóvoa (1992), Rinaldi (2009), and Diniz-Pereira (2013); on the incoming teacher, authors such as Rinaldi, Reali, Barros, and Souza (2022) and Cruz, Farias, and Hobold (2020); and on teaching knowledge, Tardif (2012) and Borges (2004). Five incoming teachers from the Professora Ana Thereza Copetti Ferreira Municipal School participated in the research, two permanent in 2022 and three contracted in 2023. The qualitative educational research approach was the guiding axis of the investigation, using the (auto)biographical research method. The data collection instruments were the questionnaire (Richardson, 2000) and the narrative interview (Jovchelovitch & Bauer, 2008). The organization, treatment, analysis, and interpretation of the data are guided by interpretive-comprehensive analysis (Souza, 2014), emphasizing the active role of the teacher as the subject of the research, capable of highlighting their knowledge and constructing new ones, even when the context of professional practice changes.

Key-words: Teacher Education. Incoming Teachers. Teaching Knowledge. Narrative Interview.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 -	Protocolo para a RSL.....	22
Quadro 02 -	Sistematização dos passos da entrevista narrativa.....	28
Quadro 03 -	Participantes: idades e tempo de experiência profissional, carga horária semanal e vínculo	39
Quadro 04 -	Os saberes dos professores	61

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Localização das cidades da Nova Alta Paulista.....	35
Figura 2 -	Localização do município de Tupi Paulista a Oeste do estado de São Paulo	36
Figura 3 -	Ginásio Estadual de Tupi Paulista (Atual Escola Estadual Léa Guedes)....	37
Figura 4 -	Fachada da Escola Municipal Prof ^a Ana Thereza Copetti Ferreira.....	38

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de tica em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CESTUPI	Centro de Ensino Superior de Tupi Paulista
EAD	Educação  Distância
FAI	Faculdades Adamantinenses Integradas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEC	Fundação Dracenense de Educação e Cultura
GEPIEI	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil
GEPPI	Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Primeira Infância
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SME	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TOD	Transtorno Opositor-Desafiador
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	<i>Uma trajetória docente e discente em construção.....</i>	14
1.2	<i>A construção da pesquisa: um cruzamento de histórias e trajetórias pessoais e profissionais.....</i>	17
1.3	<i>Professor ingressante: uma breve apresentação sobre o objeto investigado.....</i>	19
2	DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	21
2.1	<i>Dispositivos para a produção de dados: o questionário e a entrevista narrativa.....</i>	24
2.2	<i>Procedimentos de análises dos dados produzidos.....</i>	29
2.3	<i>Contexto da pesquisa: O município e a escola.....</i>	34
2.4	<i>O perfil dos participantes da pesquisa.....</i>	39
3	REFERENCIAL TEÓRICO.....	41
3.1	<i>Formação de professores: considerações sobre o campo de pesquisa</i>	41
3.2	<i>Formações inicial e continuada: Uma dicotomia?.....</i>	44
3.3	<i>Professor iniciante e professor ingressante: sobre o que falamos?.....</i>	50
3.4	<i>Saberes docentes: uma revisão necessária.....</i>	56
	3.4.1 <i>Saberes pessoais dos professores.....</i>	61
	3.4.2 <i>Saberes provenientes da formação escolar anterior.....</i>	63
	3.4.3 <i>Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.....</i>	64
	3.4.4 <i>Saberes provenientes programas e dos livros didáticos usados no trabalho</i>	66
	3.4.5 <i>Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola</i>	67
	3.4.6 <i>A constituição de novos saberes</i>	72

4	INVESTIGANDO OS SABERES DOS PROFESSORES INGRESSANTES.....	77
4.1	<i>Da educação infantil ao ensino médio: as infâncias e o tempo de cada um.....</i>	78
4.2	<i>Trajetórias para a docência: habilitação para o magistério à universidade.....</i>	85
4.3	<i>O início da docência: insegurança?.....</i>	99
4.4	<i>O ingresso docente: saberes e fazeres.....</i>	106
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
	REFERÊNCIAS	128
	APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	136
	APÊNDICE B: Questionário.....	138
	APÊNDICE C: Roteiro de entrevista narrativa.....	141

1 INTRODUÇÃO

A trajetória profissional e acadêmica da pesquisadora vai evidenciando os motivos que provocaram o interesse pelo tema da pesquisa, com enfoque nas experiências pessoais e profissionais dos professores em exercício e da constituição dos saberes da profissão, a partir das histórias de vida utilizando as narrativas (auto)biográficas.

1.1 Uma trajetória docente e discente em construção

Iniciei a minha trajetória profissional na área da Educação em uma escola pública de anos iniciais do Ensino Fundamental, como assessora pedagógica, atuando desde a sala de aula à gestão escolar, posteriormente, auxiliando na Secretaria de Educação, inclusive como formadora. A docência contemplou a experiência como professora na Educação Infantil, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e uma breve experiência como diretora de escola.

Durante quase cinco anos trabalhei no município de Monte Castelo-SP, contratada como assessora pedagógica, dentre os muitos serviços executados ajudei a cuidar de alunos, tirava xerox, participava de cursos, entre outros. Por um período, atuei na Secretariade Educação, auxiliando desde a elaboração de atas até o processo de formação de professores do município. Solicitei então, a exoneração do emprego quando passei em um concurso no município de São João do Pau D'alto-SP, no qual permaneci por apenas três meses. Retornei a Monte Castelo, após ser aprovada em concurso público no ano de 2014, no cargo de professora de Educação Infantil I, que me encontro até o momento.

Formada inicialmente em nível médio no curso de Magistério pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM¹¹, extinto com a publicação da LDBEN em 1996, que passou a exigir, preferencialmente, a formação docente mínima para atuação no magistério nos anos iniciais em nível superior. Como primeira licenciatura cursei Ciências Biológicas me formando em 2007 e, posteriormente, Pedagogia, concluída em 2013. Com o objetivo de investimento na formação continuada, realizei três cursos de pós-graduação *lato sensu* nas seguintes áreas do conhecimento: Educação Ambiental, Educação Infantil e Gestão Escolar.

¹ Decreto nº 28089/1988, de 13 de janeiro de 1988, da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo – cria Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério e dá providências correlatas.

A vontade de realizar uma pós-graduação *Stricto Sensu*, na área da Educação, já existia há um tempo, mas por motivos pessoais foi sendo adiada. No ano de 2021 veio a oportunidade de cursar três disciplinas como aluna especial, em duas universidades públicas: na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS e na Universidade Estadual Paulista – Unesp Campus Bauru – SP (Faculdade de Ciências). Na UFMS cursei duas disciplinas: “Educação Infantil e as Políticas Públicas” e “Tópicos especiais em Infância e Modernidade”. Na Unesp cursei a disciplina “Lúdico, Lazer e Educação na Infância e na Juventude”. Em cada uma destas disciplinas, foram proporcionadas experiências, ampliação e aquisição de conhecimentos através das leituras, trabalhos produzidos durante a realização das mesmas, da participação de grupos de pesquisa voltados à Educação Infantil, o GEPPI - Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Primeira Infância da Unesp de Presidente Prudente e o GEPIEI - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil da UFMS de Três Lagoas. Foi nesta época que tive o primeiro contato com a estrutura da pesquisa narrativa e seu potencial formativo- investigativo.

Nesse mesmo ano, 2021, tive a oportunidade de participar de eventos acadêmicos-científicos, como congressos e seminários, com a apresentação de trabalhos, podendo conhecer ideias e pesquisadores do tema. A partir do aprofundamento de leituras e demais pesquisas sobre a formação de professores e a pesquisa narrativa (auto)biográfica veio a vontade de explorar mais trabalhos que estavam sendo produzidos e desenvolver uma pesquisa com a temática da pesquisa narrativa na formação de professores. Inicialmente a ideia era trabalhar as narrativas com os professores da Educação Infantil.

Com a literatura estudada, pude perceber que as Políticas Públicas e as pesquisas são de extrema importância para os avanços na formação dos professores em todas as etapas, níveis e modalidades da Educação, de modo que tais resultados implicam na melhoria da qualidade dos processos educacionais. Partindo do pressuposto de que os professores estão em constante formação e sempre em busca de aprimorar seus saberes, surgiu a ideia do pré-projeto de pesquisa sobre a constituição dos saberes docentes a partir das histórias de vida contadas por meio das narrativas.

Observando que muitas Políticas Públicas educacionais existentes para a formação de professores ainda estão mais focadas na formação inicial, na dicotomia entre formação inicial e continuada, ou apenas na garantia de que professores já em atuação em salas de aula, tenham um curso em nível de graduação, muitas vezes sendo deixados de lado. Assim veio o desejo de pesquisar também sobre a formação de professores que estão em atuação na sala de aula.

Após aprovação no processo de seleção no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Faculdade de Ciências e

Tecnologia (FCT), Campus de Presidente Prudente/SP, na linha de pesquisa: “Formação dos profissionais de educação, políticas educativas e escola pública”, iniciei o curso de mestrado acadêmico no ano de 2022.

Neste ano prestei um concurso público no município de Tupi Paulista – SP, onde residia e ainda residio, sendo aprovada no Concurso Público nº 001/2021, de 23/01/2022 em terceiro lugar, para o cargo de professora de Educação Básica I. Fui convocada para assumir o cargo em março de 2022, mês de início das atividades no curso de mestrado na cidade de Presidente Prudente, SP.

No início do mês de março deste ano, pedi afastamento do meu cargo de professora de Educação Infantil I no município de Monte Castelo – SP para cursar o mestrado, mas foi negado. A partir de abril iniciei o exercício em um novo cargo como professora de Educação Básica I em Tupi Paulista. No começo não foi nada fácil, tive que começar a atuar em um município sem conseguir me afastar de outro, com aulas no mestrado, com dois filhos, na época um de dois anos e o outro oito anos. Houve dias que achei que não iria conseguir dar conta de tudo.

Em ambos os municípios não houve nenhum incentivo para investir em minha formação continuada e cursar a pós-graduação *Stricto Sensu*. No município em que foi solicitado o afastamento não remunerado foi negado, houve então a necessidade de entrar na justiça e, posteriormente, a partir do mês de maio de 2022, por meio de sentença judicial, o afastamento para cursar o mestrado aconteceu. No município que eu estava ingressando, o comprovante de matrícula no mestrado e o calendário de aula não foram aceitos como justificativa para as minhas ausências durante os dias em que precisa cursar as disciplinas, participar das orientações e das reuniões do grupo de pesquisa. Já sabia que as Políticas Públicas de incentivo à formação docente municipal eram ruins, mesmo constando no plano de carreira do magistério de ambos os municípios o direito ao afastamento para a formação docente, a gestão pública não foi adepta à ideia ou ao investimento no desenvolvimento profissional dos docentes da rede.

Como relatado anteriormente, a partir do mês de maio de 2022, já afastada por medida judicial de um cargo, as coisas começaram a ficar um pouco mais tranquilas, restando as dificuldades de iniciar em um novo sistema de ensino e trabalhar com uma turma de anos iniciais, que nunca havia trabalhado antes, ou seja, assumir uma turma de primeiro ano que não havia praticamente cursado a pré-escola devido a Pandemia de COVID-19²² e que apresentava

² Quadro de infecção viral provocado pelo SARS-CoV-2 (*Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2*)

muita incompatibilidade de aprendizagem com o perfil esperado para o ano em que estavam matriculados.

Neste contexto, apesar de ser uma professora com tempo de experiência na docência, também me vi como ingressante na profissão com as incertezas e angústias que o momento apresentava e, também, como iniciante na pesquisa *Stricto Sensu* ao iniciar o curso de mestrado em uma universidade pública.

1.2 A construção da pesquisa: um cruzamento de histórias e trajetórias pessoais e profissionais

O foco da pesquisa está nos saberes docentes por meio das narrativas (auto)biográficas voltadas ao professor ingressante, apresenta-se como a problemática de investigação visando demonstrar a relevância do estudo como uma possibilidade de contribuições para o campo da formação de professores, pois são muitas as indagações que surgem no percurso da construção de uma proposta investigativa, por exemplo: “Como são acionados os saberes docentes pelos professores ingressantes, advindo de outra etapa e/ou de outra rede do ensino? É possível identificar quais saberes já estão configurados e quais são (re)construídos diante do novo desafio de ensinar numa etapa de ensino e contexto de atuação diferente daquele que o docente está acostumado? De que forma esses novos funcionários, profissionais da Educação, são recebidos no sistema de ensino e nas escolas em que passarão a atuar após a aprovação em concurso público?”

Na literatura estudada, percebe-se que na maioria das vezes o professor ingressante é identificado como professor iniciante, todavia, defendemos que há diferenças entre o perfil desses profissionais que serão apresentadas a essa discussão mais adiante. Ao reconhecer o professor ingressante como uma categoria que carece de maior compreensão sobre seu perfil, suas necessidades e demandas, buscar-se-á responder a seguinte questão geral de pesquisa: *O que revelam as narrativas (auto)biográficas de professores ingressantes sobre os saberes dos docentes?*

O potencial da abordagem da narrativa (auto)biográfica visa revelar caminhos trilhados por docentes a partir de suas experiências para a aprendizagem e utilização dos saberes em diversos momentos da carreira. Partindo da problemática, é preciso considerar a complexidade do saber docente e como este saber vai se constituindo antes e durante a carreira, considerando que os professores passam por diversas experiências de vida e formação. Nesta perspectiva, é importante pensar no potencial das narrativas como instrumento de investigação da prática do trabalho docente e da identificação de como os saberes dos professores são construídos e reorganizados para o enfrentamento dos desafios cotidianos na escola e na sala de aula. Ainda, é importante considerar que quando um professor ingressa em uma nova escola, seja na mesma rede de ensino ou em outra, no mesmo município ou em outro, se depara com dificuldades e desafios, que vão desde mudanças em suas práticas pedagógicas e no cotidiano de trabalho, na infraestrutura do novo ambiente, com novas propostas e metas, como também nas relações interpessoais, por exemplo, nas relações aluno-professor, escola-família, equipe de docentes e gestão escolar.

Assim, reconhece-se que as narrativas são instrumentos de investigação e por meio delas é possível identificar caminhos para a apreensão dos saberes adquiridos pelos docentes nos mais diversos percursos de vida e trabalho. Os saberes incorporam-se às experiências individual e coletiva, sob a forma de *habitus*³ e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (Tardif, 2012).

Neste sentido, é importante esclarecer que o termo ‘saber’ é amplamente utilizado na literatura sobre formação de professores com intuito de nomear o que os professores conhecem, possuem e se utilizam para atuar. Nesta pesquisa, compreende-se o ‘saber’ docente sob a perspectiva de Tardif (2002), que o define como um conceito plural, individual e social, pertencendo a um contexto específico e a um sujeito. Assim, o termo ‘saber’ possui “um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (Tardif, 2012, p. 10-11).

³ Nos apoiamos em Bourdieu (1983, p. 65) para quem o conceito de *habitus* é [...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as *experiências passadas*, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas[...].

Diante destas considerações, é definido como objetivo geral da pesquisa: “Analisar como a formação de professores e as experiências pessoais e profissionais influenciam na construção ou fortalecimento dos saberes da docência de professores ingressantes em uma escola pública do município de Tupi Paulista no estado de São Paulo”. E como objetivos específicos: “Apresentar um perfil dos professores ingressantes, participantes da pesquisa no cargo de professor de Educação Básica I, em uma escola do município de Tupi Paulista – SP; identificar, a partir das narrativas, os saberes docentes que os ingressantes relatam ter ao ingressar no sistema municipal de ensino de Tupi Paulista; identificar as dificuldades vividas pelos professores ingressantes que participaram da pesquisa.

1.3 Professor ingressante: breve apresentação sobre o objeto investigado

Afinal quem é o professor ingressante? Definido aqui como aquele docente que inicia seu trabalho em um novo contexto, já possui um tempo de atuação e, conseqüentemente, já tem alguns saberes consolidados e alguma experiência em sala de aula. Embora muitos trabalhos direcionem para o sinônimo entre os termos “professor iniciante” e “professor ingressante”, para a caracterização do sentido da docência para os iniciantes. Especificamente, há uma distinção em relação ao ingresso do profissional na carreira independentemente do seu tempo de formação, tendo ele vivenciado fases de admissão anteriores e uma etapa após a formação acadêmica inicial, fica caracterizado como professor iniciante.

Inicialmente, parece excessivo a preocupação com a distinção entre os termos aqui apresentados, porém, suas definições explicam o entendimento constituído acerca das designações. Discutir esse entendimento possibilita compreender a extensão do cotidiano das práticas educativas e pensar em Políticas Públicas voltadas às especificidades e às necessidades de cada professor, tornando-se primordial, apresentar diferentes conotações para os termos, que não estão dissociados, estão apenas relacionados a diferentes momentos no desenvolvimento profissional docente e exercício da docência. O professor ingressante já possui experiências, pessoais e profissionais na prática docente, mas quando se encontra em um novo contexto de trabalho, com novas interações que podem trazer a constituição de novos saberes para o desenvolvimento da profissionalidade docente, mudando seu entendimento e trazendo novas necessidades formativas. Ou seja, Rinaldi; Reali; Barros e Souza (2022, p. 11) afirmam que mesmo com experiências já solidificadas, “ao entrar em um novo contexto de trabalho [o ingressante], também experimenta sentimento de incerteza e indecisão, todavia, o fato de não estar vivenciando suas primeiras experiências no exercício da docência o diferencia do

professor iniciante”. Assim, “O professor iniciante ou principiante é um ingressante, mas nem todo professor ingressante é um iniciante” como asseveram Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 6).

Diante do exposto, o trabalho de dissertação está organizado em seis capítulos, sendo que o primeiro traz uma apresentação da trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, a questão geral de pesquisa, os objetivos para o estudo e uma breve apresentação de quem é o professor ingressante. O segundo apresenta o delineamento metodológico da pesquisa, sua abordagem, dispositivos utilizados na produção de dados, procedimentos de análises, bem como a apresentação do contexto da pesquisa, seus sujeitos e os procedimentos éticos. No terceiro capítulo são apresentadas algumas reflexões sobre os fundamentos teóricos que dão sustentação ao trabalho que perpassa os temas sobre a formação de professores, seu histórico, a formação inicial e continuada como Nóvoa (1992), Diniz- Pereira (2013), Roldão (2007), Carlos Marcelo (1999), Cunha (2013); o aprofundamento de quem é o professor ingressante e qual o motivo da similaridade do termo com professor iniciante, neste trabalho considerado como termos diferentes da mesma forma que em Rinaldi; Reali; Barros e Souza (2022) e Cruz; Farias e Hobold (2020), e os saberes docentes, fundamentos, sua constituição e de onde eles provêm como são acessados e utilizados pelos professores a partir de Tardif (2012) e Borges (2004). O quarto capítulo apresenta os resultados e as análises dos dados produzidos na investigação orientada pela análise interpretativa-compreensiva baseados em Souza (2014) e por fim o documento da dissertação com as considerações finais.

2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa teve abordagem qualitativa, envolvendo o estudo bibliográfico e a pesquisa de campo ancorada na abordagem (auto)biográfica sendo a entrevista narrativa o dispositivo de pesquisa.

O estudo bibliográfico é importante para construir a fundamentação para as discussões teóricas que serão cotejadas aos dados obtidos, pois segundo Gil (2002, p.44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Na pesquisa social, os dados formais reconstroem as maneiras pelas quais a realidade social se apresenta. A pesquisa qualitativa é muitas vezes, vista como uma maneira de dar poder ou dar voz às pessoas, em vez de tratá-las como objetos, cujo comportamento deve ser quantificado e estatisticamente modelado. Interessa-se pela maneira como as pessoas, espontaneamente, se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e a dos outros.

No estudo em tela, a pesquisa bibliográfica buscou identificar e compreender quem é o professor ingressante, assim como analisar o seu perfil a partir da produção acadêmica. O procedimento utilizado foi a técnica da revisão sistemática de literatura (RSL), uma vez que o tema escolhido busca evidências de estudos na produção de conhecimentos no campo da formação de professores que definam quem é esse profissional. Inicialmente, foi estabelecida a pergunta para definir claramente o que a revisão iria propor acerca do que se tem produzido/publicado em relação a quem é o professor ingressante da Educação Básica.

A partir da questão definida, foram escolhidas duas relevantes bases de dados: Portal de Periódicos Capes e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). A escolha por estas bases de dados se deu pelo fato de as publicações terem uma reconhecida qualidade e uma rigorosa avaliação por pares e de acordo com os espaços validados por cientistas para a divulgação dos trabalhos científicos produzidos em diversas áreas do conhecimento. A composição do *corpus* de análise obedeceu ao seguinte critério: trabalhos que tratassem especificamente sobre o professor ingressante e que tivessem como eixo discursivo os conceitos que o diferencia do professor iniciante. O recorte temporal foi definido de 2021 a 2024, pois remete ao que há de recente nas bases de dados sobre o assunto, para a consolidação do objeto da investigação e de relevância para a área da formação de professores.

Com o intuito de proporcionar uma visão integrativa do conhecimento produzido, foram definidas estratégias de seleção e análise do material, conforme o protocolo abaixo descrito.

Quadro 01: Protocolo para RSL

Objetivo da revisão	Compreender, conceitualizar e analisar quem é o professor ingressante, o que dizem os estudos acerca desse período de inserção deste docente.
Questão	O que revelam os estudos recentes sobre quem é o professor ingressante?
Período	2021 - 2024
Base de Dados	Periódicos da Capes, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD.
Combinação de palavras-chave	Formação de Professores; Professor ingressante; Indução Profissional.
Critérios de inclusão	Artigos, dissertações e teses acerca do tema: professor ingressante.
Critérios de exclusão	Trabalhos que tratavam o professor iniciante como ingressante.

Fonte: Andrade, 2023.

Após a organização e definição dos critérios para a RSL, foram selecionados os artigos que continham uma ou mais palavras-chave. Inicialmente, foram obtidos 1936 artigos e 3766 teses e dissertações, de acordo com os critérios descritos no protocolo. Desse total, após a leitura das palavras-chave e dos títulos foi realizada a exclusão de 1866 artigos e de 3738 teses e dissertações, pois a maioria abordava apenas o docente em início de carreira. Após aplicar o primeiro filtro de exclusão, ficaram apenas 70 artigos e 28 teses e dissertações para uma segunda análise. Procedida a leitura dos resumos de todas as produções, foi realizada a exclusão de mais 61 artigos e 19 teses e dissertações, pois não forneciam contribuições para a revisão por não ter relação com o objeto pesquisado. Por fim, para a composição do *corpus* final foram analisados além do resumo, os trabalhos que apresentavam características mais específicas sobre o tema, a exclusão nessa fase ocorreu a partir da diferenciação entre os termos ‘ingressante’ e ‘iniciante’, não invalidando o fato de que as outras leituras ajudaram a refletir de maneira crítica na escrita. Assim, após a depuração do *corpus* foram apresentados os resultados e discussões de um artigo, uma tese e uma dissertação que atenderam a todos os critérios da RSL.

No artigo intitulado: Professores iniciantes e professores ingressantes: demandas

formativas dos inscritos em um programa híbrido de mentoria de Rinaldi, Barros, Reali e Souza (2022), foram apresentadas as análises de uma pesquisa-intervenção sobre as contribuições e os limites de um Programa Híbrido de Mentoria (PHM) para o desenvolvimento profissional de professores, experientes, iniciantes e ingressantes, a pesquisa foi realizada de 2018 a 2020 e contou com um total de 199 participantes.

Na tese: Professores iniciantes e ingressantes: dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia, Mohn (2018) foram propostos a utilização de termos específicos que expliquem o movimento de inserção docente. A tese buscou analisar quais são as dificuldades e as descobertas do trabalho docente dos professores iniciantes e dos professores ingressantes nas instituições públicas municipais, trazendo uma diferenciação entre os termos e buscando suas marcas singulares, realizada com um total de 10% dos professores que iniciaram seu trabalho na rede municipal, no concurso realizado em 2010.

A dissertação: Entre a vida formativa e a vida profissional: Produção subjetiva sobre o ingresso docente no sistema público de ensino do Distrito Federal, Cavalcante (2016), coloca como objetivo geral: gerar com base na perspectiva histórico-cultural, inteligibilidade sobre a subjetividade do professor ingressante em turmas de Educação Básica no Sistema Público de Ensino do Distrito Federal. Contou com a participação de 6 professores ingressantes no ano de 2014.

Após o estudo do objeto pesquisado e da revisão sistemática de literatura, foi produzido um artigo científico e submetido para publicação em revista na área. Foram iniciados então, os procedimentos éticos para realização da pesquisa de campo. Foi realizado inicialmente o contato com a Secretária Municipal de Educação - SME do município de Tupi Paulista, SP para a apresentação do projeto de pesquisa e o pedido de autorização para a realização da investigação. Após a autorização do sistema municipal de ensino foi realizado o contato à direção da escola municipal Profª Ana Thereza Copetti Ferreira, no município de Tupi Paulista-SP, que recebeu nos anos de 2022 e 2023 professores ingressantes.

Na escola, foi apresentado à equipe de gestão escolar o projeto de pesquisa e os critérios de inclusão dos participantes na investigação: ser docente ingressante no sistema municipal de ensino de Tupi Paulista, atuar na escola municipal Profª Ana Thereza Copetti Ferreira nas etapas da Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental e aceitar participar do estudo. Após todos os esclarecimentos e a autorização da direção da escola para realizar a investigação naquele contexto, a proposta foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com seres humanos da Universidade Estadual Paulista – Unesp, Faculdade de Ciências e Tecnologia,

campus de Presidente Prudente/ SP, conforme prevê a Resolução 510/16 e respectivas normas operacionais. O projeto foi aprovado pelo CEP em 25 de julho 2023, sob o registro no CAAE: 68944823.2.0000.5402 e aprovação sob Número do Parecer: 6.200.233.

Com a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa, foi realizado o convite aos professores ingressantes que atendiam ao perfil e aos critérios de inclusão para a colaboração no estudo. Os participantes foram informados sobre os objetivos, etapas e procedimento de produção dos dados da pesquisa. Os docentes que aceitaram participar do estudo assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APENDICE A).

Após todos os esclarecimentos, aceitaram participar da pesquisa, inicialmente, sete professores. A produção dos dados ocorreu primeiramente por meio de questionário com questões abertas e fechadas e, posteriormente, por meio de entrevista narrativa.

2.1 Dispositivos para produção dos dados: o questionário e a entrevista narrativa

Como procedimento preparatório para realizar a entrevista narrativa, foi utilizado o questionário (APÊNDICE B) que buscou apreender o perfil dos professores ingressantes que participaram da investigação e alguns indicativos de sua trajetória e atuação profissional. Como função principal do questionário Richardson (2012) considera descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social, devendo cumprir um objetivo, no caso da pesquisa para beneficiar a análise do pesquisador. Não há, porém uma quantidade determinada de perguntas, podendo ter de duas ou três perguntas até a quantidade de páginas que o pesquisador necessita. Richardson (2012) orienta que a aplicação do questionário não ultrapasse uma hora e que incluam diferentes aspectos de um problema, para auxiliar na análise.

Ainda de acordo com o autor, a preparação de um questionário deve incluir algumas operações, por exemplo: as perguntas além de ter relação com o assunto pesquisado devem ter um sentido preciso e responder as necessidades da pesquisa; ter alguns elementos complementares que incluem a apresentação dele, quem solicita a colaboração do entrevistado e agradecer a participação, e se necessário ter instruções suplementares.

Após a aplicação dos questionários e a análise inicial da trajetória dos participantes, constatou-se que dois eram iniciantes na carreira com apenas 1 e 3 anos de experiência no magistério. Nestes casos, agradecemos a disponibilidade, porém, assumimos como participantes da pesquisa apenas os ingressantes que não eram iniciantes, ou seja, dois professores que assumiram o cargo como efetivos⁴ e três professores contratados⁵, ambos para

o cargo de professor de Educação Básica I.

Concluída a etapa de responder ao questionário, foi realizada a entrevista narrativa (APÊNDICE C), compreendida como um meio para a produção de dados que objetiva contar a história de vida dos envolvidos. Utilizar esse tipo de dispositivo requer do entrevistador a busca por uma narrativa completa e detalhada do entrevistado, explorando seus pensamentos, sentimentos, experiências e percepções sobre um tópico específico. Ao contrário de uma entrevista tradicional, em que o entrevistador faz perguntas diretas e objetivas, na entrevista narrativa o entrevistador permite que o entrevistado tenha a oportunidade de se expressar de forma mais genuína e espontânea, permitindo que suas experiências sejam compartilhadas de maneira completa.

Entendo que a entrevista narrativa se constitui com um método e/ou uma técnica de investigação pertinente, ao buscar superar a clássica dicotomia perguntas-respostas. Através desse tipo de entrevista é possível compreender o conhecimento prático pessoal narrado pelos sujeitos, elaborados mediante uma “performatividade biográfica”, que possibilita uma interpretação de dados biográficos e dos acontecimentos vividos (SOUZA, 2020, p. 24).

No processo de entrevista narrativa muitas possibilidades são construídas no sentido de “formação, compreensão e marcas biográficas da vida entre entrevistador e entrevistado, frente à partilha de experiências de vida e de percursos biográficos vinculados a projetos de pesquisa ou às práticas de formação” (Souza, 2014, p. 42). Segundo Benjamin (1994, p. 205) “A narrativa não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele”.

Ao se trabalhar com narrativas dos sujeitos das pesquisas, o pesquisador tem acesso não só à experiência vivida e narrada, como também à resignificação da história a partir da sua narrativa, constituindo um trabalho de reconstrução daqueles momentos e experiências. Reforçando a perspectiva que a narrativa não segue uma ordem cronológica, mas a temporalidade e a espacialidade são eixos centrais na compreensão do sujeito. Romper com os modelos reducionistas de investigação e formação na educação, é o que propõe a abordagem (auto)biográfica, colocando ambos os modelos fora do quadro lógico-formal, permitindo um olhar para mais além, rompendo com estudos que não propõe a dinâmica do conhecimento vivo.

⁴ Aprovados em concurso público nº 001/2021, de 23/01/2022, no ano de 2022 e iniciaram seu trabalho no dia 04 de abril de 2022.

⁵ Contrato por meio de processo seletivo nº001/2023, de 14/10/2022, para o ano de 2023.

“A opção em desenvolver uma pesquisa que nos permita trilhar pelos caminhos da via da abordagem experiencial se dá, então, pelo entendimento da fecundidade que a abordagem adotada pode instaurar, nos colaboradores, a partir das leituras de si” (Souza, 2006, p. 36).

Para Alves (2020), um investigador que deseja fazer uso das narrativas deve no escopo dessa abordagem construir relações horizontais com os participantes da investigação em uma postura compreensiva, baseadas no diálogo, na empatia, na escuta, na alteridade. Esses elementos, tomados como valores, tornam-se meios que favorecem a construção de elos de confiança por meio dos quais a narrativa ganha forma e conhecimentos são produzidos.

A pesquisa segundo a abordagem (auto)biográfica nos coloca em um estado de mergulho interior, de reflexão sobre nós e sobre nossas redes de pessoas, de ampliação da nossa visão de mundo, espaços e situações. “O sujeito (auto)biográfico é concebido como instância narrativa que se constitui na linguagem e pela linguagem no ato de narrar”.(Passeggi, 2021, p. 108). No desenvolvimento do trabalho com narrativas (auto)biográficas não há indissociabilidade entre o profissional e o pessoal, eles se entrecruzam e se relacionam mutuamente, na dimensão pessoal fica evidente que o professor é uma pessoa com singularidade e historicidade que no seu processo de aprendizagem vai produzindo sentidos e significados, demarcando a construção e reconstrução de uma identidade pessoal.

Jovchelovitch e Bauer (2008) apresentam a entrevista narrativa como uma forma de entrevista não estruturada, com características específicas, a ideia foi motivada por uma crítica ao esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas. O esquema da narração substitui o esquema pergunta-resposta e o entrevistado é chamado de informante. Como técnica de entrevista, a entrevista narrativa consiste em uma série de regras sobre como ativar o esquema da história; como provocar narração nos informantes; e como uma vez começada à narrativa conservar a narração andando através da mobilização do esquema autogerador. “Apesar da liberdade de abordagem, as entrevistas narrativas são cuidadosamente organizadas, seguindo etapas que garantem sua validade científica” (Jovchelovitch; Bauer, 2008, p. 96).

Passeggi e Souza (2016, p.10) colocam que ao “utilizar as narrativas como fonte e método de investigação qualitativa, indagando-se sobre as práticas sociais, não apenas para produzir conhecimento sobre essas práticas, mas para perceber como os indivíduos dão sentido a elas”. Ainda de acordo com os autores, a pessoa que narra no processo de biografização, embora não possa mudar os acontecimentos, pode reinterpretá-los e reinventá-lo em um novo enredo.

experiências de outrem – biografização e heterobiografização – fazem parte de nossa humanidade, nos caracteriza como seres pensantes, capazes de sentir, inferir e expressar emoções, razões, desejos, intencionalidades.[...] A possibilidade de desdobramento do uno em três instâncias narrativas – autor, narrador, personagem – que caracteriza o processo de autobiografização, no qual presente, passado e devir se entrelaçam, qualquer seja sua natureza – escrita, oral, pictórica, gestual... – qualquer que seja a sua denominação: narrativas de si, escrita de si, memorial, autobiografia, diário... (Passeggi, 2021, p.96 - 97).

A narrativa é sempre uma criação e ao narrar, o indivíduo ordena seu pensamento e submete aquilo que viveu concretamente ao próprio julgamento, às representações, memórias e emoções. Como tal, ganha amplitude quando conhecemos seu contexto de produção, isto é, na relação com o espaço e o tempo. Passeggi e Sousa (2016, p. 09) asseveram que as narrativas se constituem, como “entradas legítimas, como colocam parase ter acesso aos modos como o sujeito dá sentido à sua experiência, organiza suas memórias, justifica suas ações”.

A utilização das narrativas como fonte e método de investigação qualitativa, indagando-se sobre as práticas sociais, não apenas para produzir conhecimento sobre essas práticas, mas para perceber como os indivíduos dão sentido a elas. Passeggi e Sousa (2016) esclarecem que ao considerar aquilo que o sujeito narra, é preciso olhar além das palavras e buscar entender também os silêncios, as pausas e as recorrências. A relação do narrador com a elaboração do texto se altera a partir das escolhas feitas, pois aquilo que foi vivido se conecta e se atualiza com o presente, o espaço e as pessoas que se colocam como interlocutoras.

Assim, a narrativa, que para o senso comum é sinônimo de história, se reveste de instrumental acadêmico e formativo por sua capacidade de expressar contextos sociais e educativos explicitando situações, comportamentos e práticas passíveis de serem estudadas, analisadas e empregadas nos processos de produção de saberes, identidades e profissionalidades. Isto porque a narrativa facilita a organização do pensamento e, por consequência, do conhecimento, do currículo e das ações práticas docentes. (Sousa; Rodrigues; Vicente e Uribe, 2020. p.314).

Com a característica de permitir ao pesquisador ouvir, registrar e observar as experiências dos sujeitos a partir de suas próprias, a narrativa viabiliza várias formas de interpretação, ao mesmo tempo em que requer dos demais envolvidos as suas interpretações sobre o tema pesquisado. Botía (2002) argumenta que a investigação por meio de narrativas permite representar dimensões da experiência que outro tipo de pesquisa não considera relevante, como os desejos, os sentimentos e os propósitos. De acordo com Souza (2006) o investimento na singularidade e na subjetividade das narrativas possibilita ao sujeito, entrar em contato com suas lembranças e ao mesmo tempo relacionar cada uma delas às diversas dimensões da aprendizagem profissional através da sua trajetória.

Passeggi (2021) apresenta dois pressupostos, o primeiro é o de que a ação de narrar e de

refletir sobre as experiências vividas, ou em devir, permite dar sentidos ao que aconteceu ao que está acontecendo, ao que pode mudar ou permanecer inalterável, mas também ao que poderia ter acontecido e por quais razões. Todas essas opções de temporalidade devem ser consideradas como possibilidades abertas, o que revela ao mesmo tempo a complexidade da narração e seu poder de auto(trans)formação. O segundo pressuposto é o de que nesse ato de linguagem, a pessoa que narra reconstitui uma versão de si ao repensar suas relações com o outro e com o mundo. São muitas as operações cognitivas, volitivas ou involuntárias, envolvidas na prática cotidiana de narrar e ouvir histórias, mas raramente percebemos a complexidade dessas atividades humanas. E por mais que esses pressupostos tenham, ao longo da história, se tornado objeto de compreensão filosófica, histórica, sociológica, educativa, psicológica, ainda maior é o interesse de dar continuidade às reflexões iniciadas e em andamento.

Jovchelovitch e Bauer (2008) apontam que, por meio da entrevista narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Porém, os autores destacam que não se deve compreender a entrevista narrativa sem estrutura, pois ela assume um esquema autogerador. Por isso apresentam o processo de desenvolvimento da entrevista narrativa com quatro fases:

Quadro 02 – Sistematização dos passos da entrevista narrativa

1. Preparação
2. Início: começar gravando e apresentar o tópico inicial.
3. A narração central: não fazer perguntas, apenas encorajamento não-verbal.
4. Fase de questionamento: apenas questões iminentes.
5. Fala conclusiva: para de gravar e continuar a conversação informal.
6. Construir um protocolo de memórias de folha conclusiva.

Fonte: Jovchelovitch e Bauer, 2008, p. 111.

A **fase 1** é a iniciação, onde o contexto da entrevista é explicado ao informante, pedindo permissão para se gravar. Então, é explicado ao informante o procedimento, a narração sem interrupções, a fase de questionamento e as demais. Tendo em mente um tópico inicial representando os interesses do entrevistador. A **fase 2** é a narração central, “quando a narração começa, não deve ser interrompida até que haja uma clara indicação (“coda”), significando que o entrevistado se detém e dá sinais de que a história terminou”. (Jovchelovitch e Bauer, 2008, p. 98). O entrevistador não deve realizar nenhum comentário, a não ser apoio não verbal, mas

pode ir realizando anotações para perguntas posteriores. E ao final dessa fase, quando o informante indica o fim da história, o entrevistador pode investigar por algo a mais. Quando a narração termina, inicia-se então a **fase 3**, que é a fase de questionamento, em que “as questões exmanentes do entrevistador são traduzidas em questões imanentes, com o emprego da linguagem do informante, para completar as lacunas da história” (Jovchelovitch e Bauer, 2008, p. 99). Essa fase apresenta três regras: 1 - Não fazer perguntas do tipo “por quê?”, nem sobre opiniões, causas ou atitudes; mas sim perguntas sobre os acontecimentos. 2 – Realizar perguntas imanentes utilizando somente as palavras do informante. E 3 – não apontar contradições na narrativa. As fases 1, 2 e 3 são gravadas para transcrição com a autorização do informante. A última **fase é a 4**, fase conclusiva, já com gravador desligado, é uma fase mais descontraída e onde informalmente se consegue informações complementares para a compreensão da narrativa. Podem-se realizar perguntas do tipo “por quê?”. Essa fase deve ser anotada pelo entrevistador.

Durante a entrevista narrativa, o objetivo é capturar as experiências e as perspectivas pessoais do entrevistado, de modo a compreender sua história de forma holística e conceitualizada. Após a realização da entrevista, os dados obtidos são analisados e interpretados, podendo ser utilizados para diferentes fins, nas pesquisas acadêmicas, nos estudos de caso ou documentação histórica. A entrevista narrativa é valorizada por sua capacidade de fornecer informações ricas e detalhadas sobre a vida e as experiências humanas, permitindo uma compreensão mais profunda e significativa do indivíduo entrevistado. O apêndice B traz o roteiro utilizado para a realização da entrevista narrativa com os professores ingressantes que colaboraram com a pesquisa.

Considerando uma redundância, afirmar que toda aprendizagem é autobiográfica, Passeggi (2021) afirma que a aprendizagem opera no ser pensante, o que aprende ao realizar reflexões sobre si com a história contada pelo outro, com histórias o que alguém ou ele conta de outro alguém e com as histórias que ele conta sobre si mesmo. Vinculadas às noções de biografização, heterobiografização e autobiografização a narrativa está em todas as atividades que o ser humano realiza ao longo da vida e em todas as circunstâncias, mesmo que subjetivamente.

2.2 Procedimentos de análises dos dados produzidos

O processo de construção das narrativas seja oral ou escrita carregam marcas históricas e políticas dos contextos onde os narradores estão inseridos, apresentando assim sua

condição de sujeitos históricos, onde as histórias estão inscritas em movimentos individuais e coletivos vinculados no espaço e no tempo em que vivem.

El análisis de las narrativas aún representa um desafio em el campo de las investigaciones (auto) biográficas, una vez que, al buscar comprender las singularidades de los itinerarios biográficos se abren a las diversas y complejas posibilidades de comprensión-interpretación... Llevando a cabo um análisis para vislumbrar los significados que los propios narradores ponen em el proceso de contar e interpretar las historias narradas. De ahí que el trabajo analítico no se preocupa por interpretar el evento biográfico – siempre transitório – sino que busca, a su vez, comprender-interpretar su significado. (Souza, 2020, p. 29).

Narrar é intercambiar experiências, pois conforme uma experiência se desenvolve a partir de outras que já ocorreram, ela também resultará em outras experiências. Por isso, “o pensar narrativamente permite um movimento em quatro direções: tanto para frente (prospectivamente), como para trás (retrospectivamente), e também para dentro (introspectivamente) e para fora (extrospectivamente)” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 85).

A complexidade, a singularidade e a subjetividade das narrativas exigem um olhar e uma leitura atenta do pesquisador, uma vez que as regularidades, as irregularidades e as particularidades apresentam-se na escrita através dos sentidos e significados expressos e/ou não nas trajetórias de escolarização, caracterizando-se como um universo particular da escrita e das experiências de cada sujeito (Souza, 2006, p. 81).

Sublinhando então, “a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história” (Souza, 2006, p. 3). Através do texto escrito, o ato de narrar, para cada sujeito e para o pesquisador, pode ser compreendido em primeira instância, como “indicador do sistema de valores, das suas representações socioculturais, das suas referências de compreensão” (Souza, 2006, p. 89), expressando diferentes aspectos subjetivos e simbólicos das aprendizagens e experiências e de cada história construídas ao longo da vida.

Desta forma, o procedimento para a análise das entrevistas realizadas com os professores ingressantes é a análise compreensiva-interpretativa das narrativas que busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação (Souza, 2014, p. 43).

Para a análise interpretativa das fontes Souza (2014) utiliza a ideia metafórica de uma leitura em três tempos, por considerar o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido. A interpretação dessa forma acontece desde o momento inicial da investigação- formação tanto para o pesquisador, quanto para os sujeitos envolvidos no projeto de formação, a qual se organizou a partir dos seguintes tempos: “Tempo I: Pré-análise / leitura cruzada; - Tempo II: Leitura temática - unidades de análise descritivas; - Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do *corpus*” (Souza, 2006, p. 79). Segundo o autor os tempos estão relacionados entre si, não sendo possível desconectá-lo, pois cada conjunto de informações alimenta os tempos.

Da experiência de análise compreensiva-interpretativa, Souza (2014) destaca que os três tempos de análise como dimensão metodológica graduam entre si relações de reciprocidade e dialogicidade, tendo em vista momentos de análise que mantêm entre si aproximações e singularidades em seus tempos. Configurado como tempo de análise cruzada ou pré-análise, o *Tempo I* de acordo com Souza (2014, p. 43) “centra-se na organização e leitura das narrativas, tendo em vista a construção do perfil do grupo pesquisado, para, em seguida avançar na leitura cruzada, a fim de apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida-formação”. Configura-se como o “momento de leitura individual e coletiva do conjunto de narrativas, possibilitando mapeamentos iniciais, observando desde a realização da entrevista até o processo de elaboração do perfil biográfico do grupo” (Souza; Cruz, 2017, p. 188- 189).

Tendo em vista a construção do perfil do grupo pesquisado, o primeiro tempo de análise revela-se como singular, tanto na perspectiva individual, quanto coletiva. A escrita do perfil biográfico busca mapear cada sujeito individualmente e coletivamente, a partir de dados identificadores, “explicitando questões culturais, socioeconômicas, biográficas(gênero, idade, relações familiares, etc.), de formação e das implicações/dificuldades em relação à narrativa oral e ou escrita” (Souza, 2014, p. 44). O autor coloca ainda a importância de construir o perfil biográfico dos participantes, buscando contextualizar as narrativas sem, porém, comparar ou generalizar o que não cabe no processo de análise.

A pré-análise ou leitura cruzada, em processo de pesquisa, de formação ou de investigação-formação remete ao pesquisador para uma escuta sensível e atenta, bem como para a leitura sucessiva das fontes, implicando no cruzamento individual e coletivo das histórias dos colaboradores e do mapeamento inicial de significações e unidades temáticas de análise, por considerar os eventos narrados ou descritos sobre o objeto específico de pesquisa ou de formação, sempre centrado nos percursos, trajetórias e experiências de vida dos sujeitos e das singularidades de cada história de vida (Souza, 2014, p.44).

No que se refere ao *Tempo II* - Leitura temática ou unidades de análise descritiva, Souza (2014) destaca que o mesmo vincula-se às leituras cruzadas (*Tempo I*), visando a construção do perfil biográfico do grupo pesquisado e a possibilidade de apreensão de irregularidades, regularidades, subjetividades e particularidades de “cada história individualmente e do conjunto das narrativas do grupo, mediante a organização temática e agrupamento de unidades de análise que possibilitam a compreensão-interpretação do texto narrativo, através do seu universo de significados e significantes” (Souza, 2014, p.44). De acordo com o autor que o objeto central da análise temática, como tempo II, consiste na construção, após a leitura cruzada, das unidades de análise temática. “Cabe observar a importância de diferentes leituras e marcações, no conjunto das entrevistas, como exercício fértil que possibilitará a construção dos eixos temáticos que se revelam edesvelam nas narrativas” (Souza; Cruz, 2017, p. 189).

De modo que, a análise temática visibiliza a complexidade, a singularidade e a subjetividade das narrativas, exigindo um olhar e uma leitura atentos do pesquisador, uma vez que as regularidades, as irregularidades e as particularidades apresentam-se na oralidade e na escrita, através dos sentidos e significados expressos e/ou não, no universo particular das experiências de cada sujeito. A leitura analítica e a interpretação temática têm o objetivo de reconstituir o conjunto das narrativas, no que se refere à representação e agrupamento, através das unidades temáticas de análise, a fim de apreender sutilezas, o indizível, as subjetividades, as diferenças e as regularidades históricas que comportam e contém as fontes (auto)biográficas (Souza, 2014, p.44).

Evidencia-se a necessidade de constante retorno às narrativas (auto)biográficas, tendo em vista esclarecer registros e articulações dialéticas das leituras temáticas e interpretativas no processo de escrita e compreensão de percursos, trajetórias e experiências de vida dos sujeitos, mediante o agrupamento de unidades de significações. Este instante está em articulação com o tempo I e deve se repetir diversas leituras e marcações, possibilitando o movimento de construção dos eixos temáticos.

A construção de critérios de análise nasce articulada aos processos de leitura cruzada, leitura analítica e leitura compreensiva-interpretativa, implicando-se no modo como cada sujeito elege para narrar ou escrever sobre si, suas referências socioculturais, as regularidades e irregularidades históricas dos percursos e trajetórias de vida-formação, bem como pelo aprofundamento narrativo, frente a interioridade, exterioridade e a subjetividade de cada narrativa. Ainda assim, as leituras temática, interpretativa e compreensiva permitiram, como uma dimensão meta-reflexiva e de um exercício metodológico, agrupar as unidades temáticas de análise através das recorrências e das irregularidades presentes nas narrativas, emergindo de um diálogo intertextual e de uma análise horizontal das experiências individuais e coletivas contidas nas narrativas (Souza, 2014, p. 45).

No *Tempo III*– leitura interpretativa-compreensiva do *corpus* – vincula-se ao processo de análise, desde o seu início, visto que exige leituras e releituras individuais e em seu conjunto do *corpus* das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas. Assim, “tendo em vista as questões sistematizadas sobre os três tempos de análise - pré-análise e leitura cruzada, leitura temática e leitura interpretativa-compreensiva” (Souza, 2014, p. 46).

O tempo III exige, ainda, retornos constantes às narrativas, a partir de leituras e releituras, a fim de apreender cada vez mais as especificidades do grupo, em sua totalidade, mas também com o objetivo de evidenciar singularidades no universo subjetivo e intersubjetivo das narrativas dos colaboradores (Souza; Cruz, 2017, p. 189).

As fontes (auto)biográficas que realizam a análise interpretativa-compreensiva exige do pesquisador uma perspicácia singular dos momentos marcantes da trajetória de cada participante, o que acarreta no diálogo teórico e metodológico, juntamente com questões éticas e deontológicas, da perspectiva da pesquisa e suas relações com o objeto de estudo. E no que se refere aos desafios dessa análise ao entrar na “lógica do outro e apropriar-se de sua narrativa exige, em si uma grande concentração, pois em contraponto, o trabalho interior em torno da própria biografia prossegue, sendo necessária para uma atenção global para o que se passa no exterior e no interior de si” (Josso, 2010, p.148).

A interpretação de narrativas (auto)biográficas ainda representa um desafio aos pesquisadores que podem seguir diferentes técnicas ou métodos. Ao mesmo tempo em que o domínio de técnicas específicas é exigido, não há intenção de esgotar as possibilidades de análise, mas sim de realizar uma análise para abrir os sentidos. Para Jovchelovich e Bauer (2008), compreender uma história é captar não apenas o desenrolar dos acontecimentos descritos, mas, também, a rede de relações e sentidos que dá à narrativa sua estrutura. A história de vida é singular, pois traz experiências vividas individualmente, mas carrega consigo elementos da coletividade, porque toda singularidade é atravessada pelo social, pelas relações estabelecidas com o outro, mediatizadas pelo contexto social, político, econômico e cultural.

2.3 Contexto da pesquisa: o município e a escola

O município escolhido para a pesquisa foi Tupi Paulista no estado de São Paulo, fundado em 1941 como um povoado, por Lélío de Toledo Pizza e Almeida, para resolver problemas de isolamento e ausência de vias de comunicação com outros centros urbanos, onde teve sua primeira denominação de loteamento como “Tupy”, alterada posteriormente para distrito de

Paz de Gracianópolis.

O Estado de São Paulo apresentava grande expansão de terras no final do século XIX, buscando novas áreas para as plantações de café, abrigava a terceira grande aristocracia do país, os fazendeiros do café, sucessores dos senhores de engenho e dos grandes mineradores e a conquista da liderança no cenário econômico e político do país. A colonização, no sentido oeste, do espigão Peixe-Aguapeí só ocorre no final do século XIX início do século XX. Essa ocupação inicialmente é muito tímida, se comparada a outras regiões do estado como da Noroeste e Sorocabana. Cada vez que havia uma notícia de que uma estrada seria prolongada iniciam-se novos loteamentos, a rodovia favorecia os loteamentos, que foram levados, depois de 1940, até quase às margens do rio Paraná, na fronteira com o atual estado de Mato Grosso do Sul.

Tupi Paulista encontra-se localizada na região do estado atualmente nomeada de Nova Alta Paulista, região a oeste do estado de São Paulo, no espigão entre os rios do Peixe e Aguapeí, banhado pelos ribeirões dos Marrecos e Nova Palmeira, com uma área de 244.777 km², conta com uma população de 15.854 (IBGE, 2021). A formação dessa região dá-se no contexto da divisão internacional do trabalho, que desencadeia o processo de regionalização brasileira, sendo o café a mola propulsora. Inicialmente, sua localização (distante dos principais centros de poder), a disponibilização de recursos naturais (terras fartas, sob condições geográficas e ecológicas favoráveis às lavouras cafeeiras, além da madeira e boa oferta de água), e a ausência de infraestrutura ofereceram os elementos estruturantes para que se tornasse reserva de valor nas mãos de fazendeiros e empresas loteadoras.

Gil (2007) completa “[...] o extremo Oeste, onde hoje se localiza a Nova Alta Paulista, constitui-se na última porção do território paulista a receber a nova onda migratória, fazendo surgir dezenas de municípios entre os anos de 1920 e 1960.” (Gil, p.110, 2007). Ao adentrarem pelas matas paulistas, os desbravadores, fazendeiros e loteadores encontravam os índios.

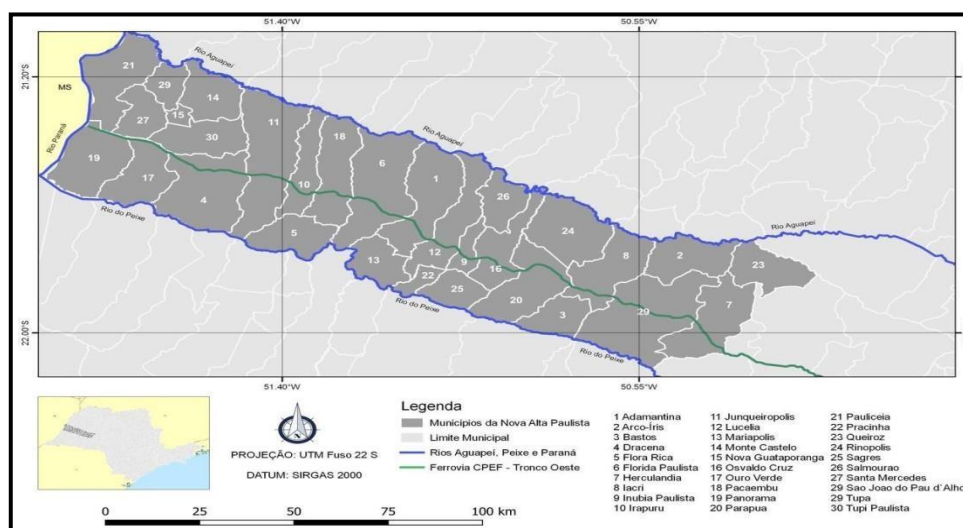
Os planaltos paulistas eram ocupados pelos Caingangues, também denominados coroados. No final do século XIX, cinco pequenos grupos deles, viviam em clareiras entre os rios Peixe e Aguapeí. Eles pescavam, caçavam, retiravam mel selvagem e palmito das matas, tecem fibras vegetais e fabricam cestas. Mas com as disputas por terras eles foram praticamente extintos dessa região.

A denominação “Nova” Alta Paulista deve-se a sua colonização posterior à da Alta Paulista (região de Marília). Enquanto essa foi colonizada por volta de 1910 – 1920, a Nova Alta Paulista começou a receber um intenso fluxo migratório a partir de 1930. Nas primeiras décadas do século XX, quando a ferrovia se mostrou um meio eficaz para o escoamento da produção de café do oeste do estado até leste, onde está localizado o porto de Santos, seu prestígio era tal

que costumavam serem os seus eixos que denominavam e configuravam as novas regiões. Assim, as regiões ficavam delimitadas entre dois rios, tendo a ferrovia na porção central e mais elevada, onde a maioria das cidades se instalava.

O que se conhece, hoje, formalmente como a sub-região denominada Nova Alta Paulista, situada entre as regiões da Alta Paulista (polarizada por Marília), Alta Noroeste (polarizada por Araçatuba) e Alta Sorocabana (polarizada por Presidente Prudente), delimitada, ao norte, pelo Rio Aguapeí; ao sul pelo Rio do Peixe; a leste pelos municípios de Quintana e Pompéia; a oeste com o Rio Paraná, fronteira dos estados de São Paulo e Mato Grosso do Sul. Souza (2021) apresenta a região em uma área de aproximadamente 8.500km², distribuída em trinta municípios, vivem aproximadamente mais de 300 mil habitantes, sendo que cerca de 85% residem nas cidades (IBGE, 2020).

Figura 01: Localização dos municípios da Nova Alta Paulista



Fonte: SOUZA, 2021.

Para atrair novos colonizadores, lotes de terras foram vendidos a preços acessíveis. Com o crescimento econômico, surge a necessidade do desenvolvimento político-administrativo e o povoado “Tupy” elevou-se, em 30 de novembro de 1944, à condição de distrito, com terras desmembradas dos municípios de Andradina e Presidente Venceslau e do Distrito de Ribeirão dos Índios, sendo criado o Distrito de Paz de Gracianópolis, do município de Lucélia.

Em 1948, o distrito de Paz de Gracianópolis foi elevado à categoria de município com a denominação de Gracianópolis, desmembrado município de Lucélia. E apenas em 1953 sua denominação é alterada para município de Tupi Paulista, com distritos de Guaraciaba D’oeste e Oásis anexados em suas terras. Uma mudança na lei em 2021 mudou novamente sua

configuração e a distribuição de terras no estado passa a apresentar somente o distrito de Oásis em sua constituição.

Figura 02: Localização do município de Tupi Paulista a oeste do estado de São Paulo.



Fonte: Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Tupi_Paulista#/media/Ficheiro:SaoPaulo_Municip_TupiPaulista.svg Acesso: 05 abr. 2023.

O município de Tupi Paulista apresenta o Índice de Desenvolvimento Humano de 0,769 (IBGE, 2010), conta com: três creches filantrópicas; quatro escolas municipais, sendo três da Educação Infantil até Ensino Fundamental anos iniciais; uma de Ensino Fundamental anos finais; uma escola estadual de Ensino Médio e uma escola particular que atende da Educação Infantil até o Ensino Médio.

A escola estadual de Ensino Médio, hoje nomeada com Léa Aparecida Vieira Guedes, foi a primeira escola a ser construída no município, com o nome de Ginásio Estadual de Tupi Paulista, foi criado em 1953 e de acordo com Oliveira (1988), foi vetado pelo então governador Lucas Nogueira Garcez. Instalado em 02 de janeiro de 1957, pelo então prefeito Dr. Octávio Rabello Baccelar, não funcionou, foram necessárias algumas adequações para que em março do mesmo ano começasse a funcionar como Ginásio Municipal, para só então no mês seguinte fosse definitivamente instalado como Ginásio Estadual.

Figura 03: Ginásio Estadual de Tupi Paulista (Atual Escola Estadual Léa Guedes).



Fonte: Disponível em: <https://claradestaque.com.br/2023/07/14/fotos-antigas-de-tupi-paulista/> Acesso em: 12 set. 2023.

Dentre as escolas do município, a escola selecionada para a pesquisa foi a Escola Municipal Prof^a Ana Thereza Copetti Ferreira, localizada à Avenida São Paulo, n.203, Vila Maracanã. Esta unidade escolar foi criada pela Lei Municipal 2.722 de 15 de dezembro de 1998; denominada como Escola Municipal Prof^a Ana Thereza Copetti Ferreira em 1999, pela Lei Municipal nº 2.739/99 de 23 de junho de 1999. Anteriormente funcionava no prédio a Escola Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco. E no mês de agosto desse mesmo ano aconteceu a municipalização do Ensino Fundamental I. E foi ainda nesse mesmo ano que os professores e amigos da então professora Ana Thereza reivindicaram a mudança do nome em homenagem à professora que lecionara na rede municipal.

Descendente, de família tradicional tupiense, natural de Tupi Paulista, a professora Ana Thereza iniciou em 1985 o curso do magistério Público Municipal na Escola Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, em 1992 iniciou sua carreira docente no Centro Educacional de Convivência Infantil – CECI de Tupi Paulista. Porém aos 26 anos de idade faleceu por insuficiência respiratória aguda no dia 11 de julho de 1994.

Atualmente a escola contempla as etapas de Educação Infantil (Pré I e Pré II), Ensino Fundamental (anos iniciais 1º ao 5º ano) e Educação Especial (Sala de Recursos Multifuncionais). Possui um quadro docente com 27 professores, dos quais 23 são efetivos e quatro contratados mediante processo seletivo. A equipe de gestão escolar conta com uma diretora e uma coordenadora pedagógica; ambas são professoras efetivas da rede municipal de ensino e foram indicadas pelo executivo municipal para o ingresso e desenvolvimento das funções. Conta ainda com quatro inspetoras, três cozinheiras, um zelador e três auxiliares de limpeza.

No ano de 2022 atendeu um total de 352 alunos, perfazendo um total de dez salas de

aula, com 205 alunos no período matutino; e oito salas com 140 alunos no período vespertino. O perfil dos estudantes consiste em 57% provenientes da zona urbana e 43% da zona rural, sendo estes últimos atendidos no período da tarde.

Figura 04: Fachada da Escola Municipal Prof^a Ana Thereza Copetti Ferreira.



Fonte: Disponível em: <http://panoramanoticia.blogspot.com/2018/04/escola-ana-tereza-copetti-ferreira-de.html> Acesso em: 10 set. 2023.

Foi a escola escolhida para o desenvolvimento da pesquisa, pois no início do ano de 2022 houve a contratação, por meio de concurso público, de quatro novos professores e no ano de 2023 a contratação de mais quatro professores através de processo seletivo, alguns advindos de outras redes e de outras etapas do ensino, incluindo a pesquisadora.

2.4 O perfil dos participantes da pesquisa

A partir do convite aos docentes ingressantes na Escola Municipal Prof^a Ana Thereza Copetti Ferreira, houve inicialmente a indicação de sete professores que aceitaram colaborar com a investigação, todavia, dois deles – um efetivo e uma contratada por processo seletivo – apesar de ingressantes na escola eram iniciantes na docência com tempo de experiência inferior a cinco anos. Agradecemos a disponibilidade de ambos, mas justificamos a impossibilidade da participação no estudo por não atender a todos os critérios de inclusão.

Deste modo, apenas cinco docentes ingressantes que participaram do estudo. Considerando as respostas do questionário foi possível identificar e sistematizar o perfil desses professores, conforme segue. A identificação da escola e pelo nome foi autorizada pelas participantes.

Quadro 03: Participantes: idades e tempo de experiência profissional, carga horária semanal e vínculo:

Professor (a)	Idade	Sexo	Tempo de experiência	Carga horária semanal	Tipo de vínculo
Ana Paula	38 anos	Feminino	7 anos	40 horas	Seletivo
Rosana	28 anos	Feminino	5 anos	34 horas	Efetivo
Fabiana	38 anos	Feminino	11 anos	40 horas	Seletivo
Sandra	46 anos	Feminino	17 anos	54 horas	Efetivo
Jéssica	31 anos	Feminino	12 anos	27 horas	Seletivo

Fonte: Andrade, 2024.

A partir da análise das respostas ao questionário, identificou-se um dado importante sobre a docência no Brasil, a presença maciça de mulheres na Educação Básica. Esse dado também foi identificado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, que realiza anualmente o Censo Escolar. Os dados de 2022 revelaram que o ensino básico brasileiro é realizado na sua maioria por mulheres.

Ainda de acordo com o Censo (2022), do corpo docente composto por 2.315.616 profissionais, 1.834.295 (79,2%) são professoras. Na Educação Infantil, etapa em que se inicia a trajetória escolar regular, as mulheres são praticamente a totalidade de quem educa. O Censo (2022) apresenta que são 97,2%, nas creches e 94,2%, na pré-escola. Fato histórico que se afirma no preconceito enraizado em nossa sociedade há muito tempo, onde dizem que homens não podem cuidar e educar crianças pequenas, principalmente em creches, ideia antiquada e arraigada no senso comum, que desqualificam a figura masculina nos cuidados com as crianças pequenas. No Ensino Fundamental, as mulheres são 77,5% dos 1,4 milhão de docentes e no Ensino Médio, elas representam 57,5% do total em todo o país.

No caso da pesquisa em tela, as cinco participantes são do gênero feminino e atuam tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental anos iniciais. A média de idade das professoras, é um grupo ainda jovem com média de idade de 36,2 anos e com um tempo médio de exercício no magistério, ou seja, 10,4 anos. Quanto à jornada de trabalho, a partir do ingresso como docente no município de Tupi Paulista, os professores que atuam na Educação Infantil cumprem um total de 27 horas-aulas semanais e os professores que trabalham com o Ensino Fundamental I cumprem um total de 34 horas-aulas semanais, ambas as cargas horárias podem ser ampliadas para um total de 40 horas-aulas semanais com Projeto de Reforço de

Aprendizagem. Assim, analisado o tempo médio da carga horária de trabalho semanal das professoras verificou-se que elas atuam com uma dedicação média de 39 horas, ou seja, próximo do limite de 40 horas.

Os dados sistematizados no quadro 03 auxiliam a identificar elementos do perfil destas profissionais ingressantes na escola e serão mais bem detalhados e discutidos na seção de apresentação e discussão dos resultados onde serão abordadas as suas trajetórias de formação e escolha profissional, bem como dos saberes que traziam consigo ao ingressar na Escola Municipal Prof^a Ana Thereza Copetti Ferreira.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

O trabalho ancora-se na compreensão da formação de professores como campo de pesquisa. Buscou-se evidenciar essa compreensão a partir de uma breve contextualização histórica das definições e conceitos que estruturam esse campo de investigação a partir das contribuições de Roldão (2007, p. 53), para quem os conceitos e as definições, são “relativos aos elementos definidores da profissão – nomeadamente função docente e sua natureza, o desempenho docente, e a natureza e componentes do conhecimento profissional necessário ao seu desempenho”.

Após as considerações sobre o campo da formação de professores, discute-se a dicotomia entre formação inicial e continuada, e será realizado um aprofundamento sobre as diferenças entre professor iniciante e professor ingressante.

3.1 Formação de professores: considerações sobre o campo de pesquisa

De acordo com Diniz-Pereira (2013, p. 146), a formação de professores é um campo de pesquisa concebido como “um campo de lutas e interesses em que se estabelecem relações de força e de poder e, por isso mesmo, dinâmico, movediço e inconstante”. Entender sua evolução favorece o entendimento da complexidade das várias influências que foram e estão se estabelecendo sobre ele. A imagem pública dos professores que no imaginário social foi fundamentada por muito tempo na missão, no sacerdócio e na vocação, que permaneceu fortemente na história docente, essa representação social colocava o professor como pouco competente ou pouco qualificado para o exercício da profissão. O desenvolvimento do trabalho era baseado, antes de tudo, nas qualidades morais do bom professor.

No campo da formação de professores tem-se a consciência dos limites e da transitoriedade apresentadas nas pesquisas educacionais, como um campo de lutas, formalização e articulação entre as diversas realidades sociais, econômicas e políticas. Que tem, segundo Roldão (2007, p. 53), como seu “objeto de estudo o próprio campo da formação de professores, ou seja, o “como” do aprender e/ou desenvolver e melhorar o ‘ser professor’ e o ‘saber ser professor’”. Os docentes são ao mesmo tempo, objetos e sujeitos da formação. Nessa perspectiva, à concepção de formação de professores que balizou o trabalho, entendida por Rinaldi (2009) como um processo contínuo, sistemático, organizado e permanente de desenvolvimento pessoal e profissional. Buscando apoio em Carlos Marcelo (1999), que propõe cinco indicadores para atestar a delimitação do campo de formação de professores:

[...] existência de objeto próprio, uso de metodologia específica, uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio, integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores (Carlos Marcelo, 1999, p. 24 – 25).

Reconhecida como campo de pesquisa pela comunidade internacional de pesquisadores em Educação apenas no início da década de 1970, a temática da formação de professores tem sua consolidação como campo de pesquisa, em 1973, como afirma Diniz-Pereira (2013, p. 146) “não significa que não existiam pesquisas sobre o tema antes dessa data, mas que a comunidade internacional não admitia como linha de pesquisa”.

Candau (1982), explica que sobre a influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional, na primeira metade da década de 1970, voltavam diversos estudos apenas à dimensão técnica do processo de formação de professores. Nessa perspectiva, Diniz-Pereira (2013, p.146) salienta que “o professor é concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem, que deviam ser planejados para garantir resultados eficazes e eficientes”.

Na década de 1980, passou-se a questionar e ampliar a compreensão da formação de professores, “incorporando dimensões culturais e subjetivas que até aquele momento estavam ausentes dos estudos a respeito da docência” (Cunha, 2013, p. 614). Inicia-se um movimento de transformação no conceito de atuação docente, onde se começa a levar em consideração o contexto de atuação de forma crítica, considerando o espaço educativo como um espaço de construção do conhecimento.

No Brasil, principalmente entre os anos 1990 e 2000, Gatti, Barretto, André e Almeida, (2019, p. 184) afirmam que o movimento de superação do racionalismo técnico e da formação academicista e tradicional nos cursos de licenciatura tiveram expressiva influência do modelo da racionalidade prática. Ainda assim, os cursos mantiveram uma lógica disciplinar que trazia embutida a concepção da epistemologia moderna, com uma estrutura formativa baseada no paradigma científico que ainda não reconhecia outras formas de conhecimento e saberes da experiência.

André (2010, p. 176), apresenta alguns dados explicando que a mudança foi também nos objetos de estudo e não apenas no volume de pesquisas sobre formação docente. Nos anos 1990, a grande maioria das pesquisas centrava-se apenas nos cursos de formação inicial: Licenciatura, Pedagogia e Escola Normal, e nas práticas pedagógicas a importância da formação do profissional reflexivo. Diniz-Pereira (2000) sugeriu a periodização das três últimas décadas do século XX, a produção acadêmica sobre a formação de professores no Brasil, com

suas respectivas fases em termos de produção acadêmica: “nos anos de 1970: treinamento do técnico em educação; nos anos de 1980: a formação do educador; nos anos de 1990: a formação do professor-pesquisador” (Diniz-Pereira, 2013, p.148).

Com diversas mudanças no teor das pesquisas no decorrer dos anos, o foco passou então a ser a valorização das práticas docentes para a construção dos saberes e da identidade. Diniz-Pereira (2013, p.148) lembra que “a tendência nos estudos sobre formação de professores, identificada na década de 1990, de compreensão dos aspectos microssociais da escola com foco nos “agente-sujeitos”, se confirma nos anos de 2000 [...]”. Nos anos 2000, as principais temáticas passaram a ser a identidade e a profissionalização docente. O foco passa então a ser o professor, suas opiniões, representações, saberes e práticas. Inicia-se um olhar para o docente como um sujeito político, levando em consideração como aprendem, ensinam e transformam a partir de questões subjetivas e implícitas, como emoções, intuições e valores envolvidos no processo de formação de professores.

Segundo Roldão (2007), a complexidade do objeto de estudo desse campo, reconhece e apresenta dimensões do enriquecimento do mesmo, pela quantidade de situações e suas diversidades que podem ser interpretadas e analisadas, por diversos sujeitos e as mais diversas vozes, produzindo dados e conhecimentos sobre tendências.

O campo da investigação sobre formação parece assim ter-se ampliado e diversificado consideravelmente desde o início da década estudada até este momento. As questões teóricas que se foram afirmando neste período apontam convergentemente, no conjunto do corpus estudado, para o desenhar de uma passagem de um olhar excessivamente técnico sobre a formação para uma compreensão da complexidade do desenvolvimento profissional e dos elementos que nele se jogam. Por outro lado, assinalam-se nesta evolução novas dicotomizações que, substituindo lógicas anteriores, contudo limitam e empobrecem o crescimento sustentado do conhecimento sobre este processo. Referimo-nos, nomeadamente à já assinalada dicotomia formação didática/formação curricular e pedagógica, à dicotomia formação inicial/formação não inicial, e sobretudo à supervisão como quadro teórico solidamente circunscrito à situação “quase-escolar” do estágio e a correlativa ausência do conceito – e da prática – em toda a investigação revista sobre formação contínua e em contexto (Roldão, 2007, p. 82 e 83).

Sob o ponto de vista de Nóvoa (1995, p.18), “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional”. Cunha (2013) coloque que “a necessidade de estudar o professor e sua formação é tão permanente quanto inexorável é a ideia de processo na sua condição humana, em sua organização social” (Cunha, 2013, p. 622). Sendo um permanente desafio para as pesquisas e para a universidade, as mudanças na sociedade definirão novos desafios para a educação e, como decorrência, diferentes aportes no papel e formação de professores.

Políticas educativas nacionais, respondendo ao discurso de muitos formadores de mestres pelo mundo Tardif, Lessard e Gauthier, (1998), consideram que a profissão docente deve ser entendida e evoluir segundo uma lógica de profissionalização, no sentido de um reconhecimento de status pela sociedade para o desenvolvimento do próprio corpo docente, de um repertório de competências especificase saberes próprios que contribuam para o sucesso educativo.

3.2 Formação inicial e continuada: uma dicotomia?

Os objetos da formação docente na concepção de Marcelo Garcia (1999, p. 26), são “os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem”. Roldão (2007) equaciona que para a melhoria da qualidade da formação uma abordagem necessária, se “assente no questionamento da dualidade de lógicas que caracteriza, e algumas vezes se opõe: formação inicial e contínua, problemática que atravessa e segmenta toda a investigação no domínio da formação”(Roldão, 2007, p. 93).

Em análise da produção científica dos anos 1990, há uma identificação do tratamento isolado “dos cursos de formação e da práxis, da formação inicial e continuada”(André, 2010, p. 179), constatando, que nos anos 2000, “há uma tentativa de superação dessa dicotomia, quando o foco privilegiado das pesquisas passou a serem as concepções, representações, saberes e práticas do professor”. (André, 2010, p. 179). De acordo com Aguiar (2010, p. 02), formação inicial é:

Denominação dada à formação de docentes para o magistério da educação básica que se efetiva em cursos de formação de professores, mediante um currículo direcionado ao exercício profissional. A formação de professores, desde o surgimento formal da Universidade no Brasil, em 1920, suscitainúmeras questões no campo da discussão teórica, da prática pedagógica e da legislação educacional. O sentido atribuído a essa formação tem refletido, historicamente, os embates de posições conflitantes: uma que visualiza a formação de professores como profissionais competentes para o mercado de trabalho; outra que situa a formação de docentes como educadores com sólida preparação cultural, científica e política e não apenas profissional.

Na afirmação de Cunha (2013, p. 612) “por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público”. Que de acordo com a legislação brasileira, os cursos de licenciatura, são os responsáveis pela formação inicial de professores para a atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus

objetivos, formatos e duração. Abdalla e Diniz- Pereira (2020) apresentam que a formação inicial deverá contemplar a: “qualificação para a docência: relação entre teoria - prática; qualificação político-pedagógica: relações de poder na escola e comunidade; e a qualificação político-social: compreensão crítica e questionadora de projetos políticos” (Abdalla; Diniz- Pereira, 2020, p. 341).

As instituições que formam professores devem fortalecer um trabalho que dê aos futuros professores condições de ingressarem na docência com uma formação mais sólida, diante das dificuldades que surgem no contexto escolar. Outro aspecto está na possibilidade de programas de formação de professores a serem implementados de forma que possam contribuir para o desenvolvimento profissional docente. Reconhecendo que independente do nível da formação, quer a formação ocorra na universidade, quer se desenvolva em escolas normais ou ainda em institutos superiores de educação, o desafio consiste em reconhecer que nenhuma dessas instâncias poderá, isoladamente, responder à totalidade das exigências da formação. É importante considerar a escola como eixo estruturante da formação e o espaço central de promoção da aprendizagem e da reflexãoteórico-metodológica sobre a prática.

Como afirma Gatti, Barreto e André (2011, p. 04) a formação inicial tem muita importância na formação docente, criando bases sobre as quais “esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização”. Para produzir uma consciência crítica e uma ação qualificada no futuro docente é preciso não parar de apoiar o docente, a organização escolar e a profissão, num plano coletivo.

Lembrando sempre que quando um docente inicia sua graduação, ele possui uma vida escolar e familiar anterior a este momento, todas as vivências e experiências são trazidas para a sala de aula enquanto ele ainda é discente, e carregadas para sua profissão quando ele ingressar na docência. Destacando que com a promulgação da Resolução nº 2 de 2015, representa uma conquista histórica de entidades e associações e fóruns educacionais, traz orientações, princípios e normalizações, além de enfatizar a imprescindível e tão necessária articulação entre o Ensino Superior e a Educação Básica. Marcelo (1999, p. 81) constata que ao explicitar que as metas e as finalidades da formação inicial devem ultrapassar as dimensões de habilidades ou competências atitudes ou disposições, de conhecimentos, destrezas, mas, também, incorporar a “capacidade para aprender e o desejo de exercer este conhecimento”.

evidencia a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar. Antes mesmo de ensinarem os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é ensino por causa de toda sua história escolar anterior (TARDIF, 2012, p. 20).

Muitas vezes, os cursos de formação inicial não conseguem apresentar todos os caminhos para as demandas do trabalho docente, então se passou a pensar em possibilidades e ideias que poderiam contribuir para esse trabalho, e então a década de 90 será marcada pelo signo da formação continuada de professores. “Uma vez que os problemas estruturais da formação inicial e da profissionalização em serviço estão em vias de resolução, é normal que as atenções se virem para a formação contínua” (Nóvoa, 1992, p. 09).

Ao olharmos, historicamente, para o campo da formação docente, percebemos que a noção de “formação” foi, por muito tempo, restrita ao atendimento a cursos de preparação de professores nas universidades, nas instituições de Ensino Superior ou de Ensino Médio (curso Normal). A ideia de que a formação de professores não termina com a conclusão de um curso preparatório, seja de nível superior ou médio, começou a ganhar força, no Brasil, como Diniz-Pereira (2010) coloca a partir da segunda metade dos anos oitenta. Situando o trânsito entre a experiência escolar e o início do exercício profissional, Nóvoa (1991) oferece uma pista para melhor compreender esse processo de passagem:

Esse fato acentua um dos traços sociológicos da profissão docente: um professor primário passa de um papel, o de estudante, para o outro papel oposto, o de docente. No processo de sua entrada na profissão, os docentes efetuam um role-transition ao invés de um role-reversion e, no começo da sua atividade profissional, utilizam frequentemente referências adquiridas quando eram alunos, em certo sentido, pode-se dizer que o período crucial da profissionalização do docente não ocorre durante a aprendizagem formal, mas durante o exercício do seu ofício (Nóvoa, 1991, p. 91).

No Brasil, é assistido nos últimos anos a proliferação de cursos noturnos do ensino superior e de educação à distância, principalmente em redes particulares, em condições de funcionamento e ensino muito precárias, seria ingênuo acreditar que a formação inicial pode ser o único motor de profissionalização e capacitação docente.

Já na formação continuada Cunha (2013) afirma que se refere a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Assumem a perspectiva da formação como um processo e pode ter formatos e duração diferenciados. “Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse

caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação”(Cunha, 2013, p. 612).

A formação continuada não deve ser organizada em torno dos professores, individualmente, pois podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e técnicas, “mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão” (Nóvoa, 1992, p. 15). Na compreensão de Nóvoa (1992, p. 13), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, desconhecimento ou de técnicas), mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. É importante destacar que a formação continuada, por exemplo, não se configura pela realização de cursos pontuais, mas sim de formações que tragam aos docentes conhecimentos a respeito de suas reais necessidades, para que assim, sob os aspectos teóricos, eles possam refletir também sobre os aspectos práticos da docência para a construção do conhecimento.

Da década de 1990 aos primeiros anos de 2000, houve um grande aumento do interesse dos estudantes de pós-graduação no Brasil pela temática da formação docente e, de acordo com Diniz-Pereira (2013) foi observado também uma grande mudança em termos da abordagem metodológica. “Aparecem com mais frequência pesquisas que usam, por exemplo, a análise de depoimentos, as histórias de vida e a pesquisa colaborativa” (Diniz-Pereira, 2013, p. 150). Nas pesquisas sobre o que os professores pensam do seu trabalho, Gatti, Barretto, André e Almeida (2019) constatam que houve um deslocamento de ênfase: do *o que eles fazem*, em direção ao que eles *sabem*, onde procura localizar fontes de conhecimento, como estas fontes influenciam o seu fazer docente em sala de aula, e como tomam decisões e constroem o currículo em condições que são fundamentalmente incertas e em constante mudança.

Cunha (2013) considera que a formação de professores se faz em um *continuum*, “desde a educação familiar e cultural do professor até sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional” (Cunha, 2013, p. 612). Por isso, tanto a formação inicial quanto a formação continuada devem ser “entendidas e vistas como um ‘processo permanente’, em que se articulem as instituições de educação básica e superior” (Abdalla; Diniz-Pereira, 2020, p.342). Sendo deixada de lado a dicotomia que foi construída através dos tempos entre elas.

Observando a especificidade histórica dos sistemas de ensino e da cultura dos professores e das escolas, Nóvoa (1992, p.6) argumenta a necessidade de um “equilíbrio entre as três dimensões essenciais à formação de qualquer professor: preparação acadêmica, preparação profissional e prática profissional”. Trazendo a urgência de se encontrar espaços de

interação entre as dimensões pessoais e profissionais, que permita aos “professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias”(Nóvoa, 1992, p. 13). A formação de professores por muito tempo ignorou o desenvolvimento pessoal, “confundindo “formar” e “formar-se” não compreendendo que a lógica da atividade nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação”. (Nóvoa, 1995, p.24).

A persistência que há na história do currículo e na história da prática docente, tem funcionado como obstáculo a avanços de conhecimento no sentido do investimento na qualidade do desempenho e no desenvolvimento profissional dos professores, influenciando na especificidade de ensinar da profissão docente. “Neste caso, parece (re)desenhar-se a oposição entre a visão do professor como prático reflexivo e uma suposta visão do professor como técnico de currículo e didática” (Roldão, 2007, p. 86).

A respeito das fases da formação de professores, muitas tendências produziram diversos conceitos e “apresentam-se como produtos e produtoras das ações formativas, influenciando e sendo influenciadas pelas políticas, legislações e culturas”(Cunha, 2013, p. 621). A inclusão da Educação Infantil e do Ensino Médio, por exemplo, como etapas da Educação Básica, tendo como objetivo a universalização da oferta da educação; a valorização da escola enquanto espaço de ensino, de aprendizagem de enriquecimento cultural do aluno, entre outros, são alguns dos marcos para o campo educacional, que ocorreu com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, leinº 9394/96 e também trouxe implicações para a formação de professores.

Destaca-se ainda, a necessidade cada vez maior, de se realizarem estudos investigativos para favorecer as discussões acerca das políticas públicas voltadas para a formação de professores e da educação em geral. Pesquisadores têm mais consciência de que questões tão complexas como as que envolvem a formação docente precisam ser investigadas sobre múltiplos ângulos (André, 2010, p. 177). Com esse propósito, muitas pesquisas passaram a revisitar concepções, tendências e práticas que revelam questões cruciais a serem debatidas (e, por vezes, combatidas), “a fim de que se abram espaços para uma formação diferenciada, crítica e orientada para a construção de espaços de resistência a políticas privatizantes e a práticas tradicionalmente excludentes em favor de práticas mais democráticas”. (Abdalla; Diniz-Pereira, 2020, p.355).

Uma valorização da subjetividade, ou melhor, das subjetividades, instalando a discussão do sujeito histórico da transformação social. O professor assumia-se na história como sujeito e, para além das dimensões psicológicas, política e profissional, reconhecia-se sua inserção na cultura, em que a contingência global convive com os determinismos locais (Cunha, 2013, p. 616).

Pesquisar sobre o docente, reconhecendo seu espaço de trabalho como lugar de formação, passou a ser uma tendência significativa no contexto de atuação, “em que ele é reconhecido com produtor de saberes e, ao mesmo tempo, responde, enquanto produzido, às condições objetivas de existência e profissionalização” (Cunha, 2013, p. 621). Os processos formativos não devem treinar professores para que se tornem seguidores de um manual, mas sim promover uma formação que prepare o professor para raciocinar profundamente sobre seu ensino, a formação docente deve desenvolver seu trabalho operando com concepções e premissas que guiem as ações do futuro docente aprendendo a usar sua base de conhecimento para as suas escolhas e ações didáticas. “Assim, o futuro professor poderá adquirir, paulatinamente, consciência das suas crenças, teorias e saberes e, ao mesmo tempo, resignificar conceitos, proposições e princípios sobre as diferentes fontes do conhecimento que estão na base da profissão docente” (Gatti; Barreto; André; Almeida, 2019 p. 226.).

A concepção de reflexão como orientação conceitual na formação docente integra o conhecimento pessoal, profissional, proposicional e teórico. (Gatti; Barreto; André; Almeida, 2019). Por isso como afirma Nóvoa (1995, p. 25) “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de sua história de vida”.

Um dos desafios parece ser o seguinte: enquanto não se conceber os professores como um adulto em formação, uma pessoa plena de experiências, com capacidade para refletir sobre si, e que tem muito mais para nos contar sobre a escola do que a produção científica atual dispõe sobre o tema, não se avançará, suficientemente, quanto à compreensão das relações que se estabelecem entre formandos e seu processo de formação (Passeggi, 2016, p. 68).

A docência é uma atividade que traz muitas especificidades e seu reconhecimento como atividade complexa colocou em evidência produções que se propõem a investigar o professor e sua formação, as habilidades humanas de reflexão, de deliberação e consciência. É preciso uma mudança de perspectiva que para Gatti; Barreto; André; Almeida, (2019. p. 182), “[...] está assentada em dois princípios básicos: a importância de valorizar os diferentes aspectos da história individual e profissional do docente e o reconhecimento de que a formação de professores se dá em um *continuum*”. É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modelos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a utilização (Nóvoa, 1995, p.28). A formação de professores deve passar por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas, colocando em evidência a importância dessas práticas

no desenvolvimento profissional e na trajetória do professor, como experiências e reflexões críticas do seu processo de formação.

3.3 Professor iniciante e professor ingressante: sobre quem falamos?

Durante o período de inserção profissional entender o que acontece com os professores vem ganhando cada vez mais atenção dos pesquisadores do campo da formação de professores. As autoras Cruz; Costa; Paiva; Abreu, (2022) explicam que isso vem acontecendo pelas recorrentes constatações que indicam que os primeiros anos como docentes são marcados por experiências que definirão a permanência na carreira e os primeiros anos em um novo ambiente de ensino também podem afetar o seu desenvolvimento profissional e sua continuidade no novo emprego.

Em um período de ingresso na carreira docente, os professores precisam incorporar normas, valores e princípios que caracterizam além da cultura da profissão, as características de escola a qual passam a atuar, correspondendo assim, um processo de aquisição de novos conhecimentos e destrezas sociais imprescindíveis para ocupar esse novo papel. O conceito de inserção docente passa a ser visto, não apenas como o início da carreira, mas também como outros momentos, sendo aqui compreendido como um período novo de ingresso em um novo contexto de exercício profissional, em um ambiente desconhecido até aquele momento, mas com experiências docentes anteriores, que podem auxiliar ou interferir na sua socialização profissional.

Foi constatado a partir da revisão da literatura recente que as pesquisas das quais analisam (quando analisam) o ingresso na carreira docente, independentemente de ser na Educação Básica ou no ensino superior, não têm diferenciado a questão conceitual sobre o ingresso docente. Assim, não apontam se há distinção entre os profissionais, ou seja, se esse professor está iniciando a carreira do magistério ou se traz consigo experiências docentes anteriores. Como apontado anteriormente, Rinaldi, Reali, Barros e Souza (2022, p. 11) colocam que mesmo com experiências já solidificadas, “ao entrar em um novo contexto de trabalho, [o ingressante] também experimenta sentimento de incerteza e indecisão, todavia, o fato de não estar vivenciando suas primeiras experiências no exercício da docência o diferencia do professor iniciante”.

Considerando o resultado obtido na revisão de literatura sistemática o artigo intitulado: Professores iniciantes e professores ingressantes – demandas formativas dos inscritos em um programa híbrido de mentoria, das autoras Renata Portela Rinaldi, Janailza Moura de Sousa

Barros, Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali e Ana Paula Gestoso de Souza, publicado em 2022, como resultado de uma pesquisa-intervenção que apresentou as demandas dos professores que participaram de um Programa Híbrido de Mentoria, sendo eles experientes, iniciantes e ingressantes, com foco nas demandas formativas dos professores iniciantes e ingressantes. De acordo com as autoras, “considera-se iniciante o docente com até 05 anos de atuação em sala de aula, e professor experiente aquele com mais de 10 anos de carreira e reconhecido em seu contexto escolar pelo êxito em suas práticas docentes” (Rinaldi; Reali, Barros; Souza, 2022, p. 03). Discutindo as demandas formativas de 199 professores iniciantes e ingressantes que se inscrevem no programa entre 2018 e 2020.

O artigo define objetivamente quem é o professor iniciante e o professor ingressante (objeto de nossa investigação), pautando essas categorias por Cruz, Farias e Hobold (2020).

Percebe-se que, apesar de comuns para os dois perfis, as motivações para os iniciantes têm um foco maior na sala de aula e na aprendizagem profissional da profissão docente, ou seja, no início da carreira os professores estão tão imersos nas dificuldades e nos desafios da passagem de ser estudante para ser professor que seu foco acaba sendo mais a valorização dos saberes práticos e imediatos. Os ingressantes evidenciam uma motivação mais atrelada ao ser professor e à profissão docente, ou seja, o ser professor não se limita às atividades didáticas realizadas na sala de aula [...] (Rinaldi; Reali; Barros; Souza, 2022, p.15). Grifo nosso.

Os achados das autoras revelaram que as demandas formativas para os iniciantes estavam diretamente atrelados ao contexto da sala de aula, ao aprender como ensinar, ao saber relacionar teoria e prática, ao conteúdo específico, enquanto para os ingressantes estão direcionados à escola como uma instituição histórica e social, ao trabalho docente, ao aprimoramento profissional, aos aspectos mais avançados da carreira, que não dizem respeito apenas à sala de aula. Diferenças que levam a necessidade da diferenciação dos termos.

A tese defendida e intitulada “Professores iniciantes e ingressantes – dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia”, de autoria de Rodrigo Fidelis Fernandes Mohn, teve o intuito de analisar quais são as dificuldades e as descobertas do trabalho docente dos professores iniciantes e dos professores ingressantes nas instituições públicas municipais de Educação buscando suas marcas singulares. Foi realizada uma pesquisa quantitativa junto à rede municipal de ensino de Goiânia, levantando o número de professores ingressantes do concurso público realizado em 2010. O apontamento da pesquisa foi que os professores que participaram da pesquisa estão divididos em duas categorias: iniciantes e ingressantes, por isso, a forma que lidam com as dificuldades e as descobertas se apresentam de formas diferentes.

Embora alguns autores tragam elementos os quais enriquecem a caracterização do

sentido da docência para os iniciantes, o estado da arte nos mostra que há uma diferença no sentido da inserção. Há especificamente uma distinção em relação ao ingresso do profissional tendo ele vivenciado a fase de admissão anteriormente e na nova etapa sendo caracterizado como professor iniciante. O professor iniciante é aquele profissional que acabou de se tornar graduado por uma Instituição de Ensino Superior (IES), e possivelmente, ele não tem experiências docentes, a não ser nas práticas educativas, estágios e monitorias na instituição de formação inicial. Agora, se esse profissional estiver entrando na rede pública de ensino e tiver algum tempo de formado, há possibilidade de ele possuir experiências docentes anteriores. Então, entende-se que o professor iniciante tem um comportamento diferente na inserção docente do professor chamado de ingressante.

Não tem como o professor iniciante e o professor ingressante serem colocados em uma mesma condição de análise da carreira docente, pois o segundo já teve experiências que alargaram sua condição de compreender a carreira do trabalho docente. Mesmo que, em um primeiro momento, tal diferenciação pareça ser trivial, a questão do —choque de realidade! no início da carreira, indica elementos diferenciados relacionados à experiência docente anterior (Mohn, 2018, p. 74).

Apona-se que há diferenças significativas do início da carreira entre aqueles que têm sua primeira experiência como docente e aqueles que estão se inserindo na rede, nível ou modalidade a partir de experiências do magistério anteriores. Conceituou-se e diferenciou-se termos comumente usados para o professor no início da carreira.

Ainda, um terceiro trabalho analisado na RSL foi a dissertação intitulada “Entre a vida formativa e a vida profissional – produção subjetiva sobre o ingresso docente no sistema público de Ensino do DF” de autoria de Érica Raquel de Castro Cavalcante, no ano de 2016. A autora trabalhou com seis professores da Educação Básica, ingressantes no ano de 2014, considerando que o ingresso docente precisa ser repensado na especificidade daquilo que o caracteriza: o tempo subjetivo de cada professor. A autora discute que o processo de ingresso de novos professores em uma escola ou rede de ensino pressupõe uma reorganização do ambiente que atenda as particularidades dos novos profissionais e os insira no contexto organizacional.

A autora aponta que nos estudos sobre o desenvolvimento profissional docente, existe o alerta sobre a “necessidade de se distinguir conceitualmente os períodos de iniciação e ingresso docente, isto porque ambos têm sido tratados na literatura como sinônimos embora apresentem diferentes especificidades” (Cavalcante, 2016). O trabalho discute a importante reflexão sobre aspectos constituintes dos variados momentos de inserção na carreira docente e em novos ambientes escolares.

A primeira experiência do professor na profissão o constitui como professor iniciante ou principiante. Já **o professor que irá exercer a docência dentro de uma nova instituição, mas, traz consigo experiências de uma prática anterior dentro da carreira não é um professor iniciante. O docente que ingressa numa rede, nível e modalidade de ensino, porém com experiência profissional na docência já acumulada é conceituado como professor ingressante** (Cavalcante, 2016, p.25).
Grifo nosso.

A dissertação deixa claro que o momento de ingresso docente em uma nova rede de ensino se constitui de características que se aproximam das fases de iniciação e de formação permanente. Isso porque o professor ingressante está imerso no início em uma nova etapa, em uma nova instituição, o que traz aspectos do contexto organizacional da escola e da continuidade de processos vivenciados em experiências anteriores na carreira.

Observamos com os resultados de trabalhos recentes analisados por meio da RSL sobre o tema que há consenso sobre a distinção do perfil de cada profissional, o iniciante e o ingressante.

Na mesma perspectiva, o trabalho com dados específicos sobre a profissão docente no Brasil, alerta para a necessidade de conceituar professor iniciante e professor ingressante, bem como o problema de tratar como sinônimos os vocábulos descritos na trajetória docente. Constata-se que os próprios descritores das bases de dados carregam uma familiaridade com os termos ‘professor ingressante’ e ‘professor iniciante’. Muitas vezes o professor ingressante é considerado como professor iniciante ou professor principiante, sendo necessária uma análise dos conceitos, para então buscar entender e concluir quem é esse profissional durante o processo de desenvolvimento na carreira docente.

O início ou o ingresso no trabalho do professor é considerado crucial para a construção da profissionalidade deste docente e do desenvolvimento de saberes que estarão envolvidos a partir desse momento na sua trajetória profissional. É necessário definir quem é esse professor. Considera-se, portanto, como professor iniciante ou principiante:

Entendo que eles se referem àqueles que iniciam a carreira profissional não mais na condição de estudante. Trata-se, portanto, daqueles professores que se encontram recém-licenciados e certificados profissionalmente. São professores iniciantes ou principiantes aqueles que se encontram no auge da fase do aprender a ensinar, situando-se no período em que faz a passagem de estudantes a professores [...] definido de inserção profissional. (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 4).

André (2010) coloca os saberes e a identidade profissional como elementos inseparáveis do desenvolvimento profissional, “o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e

como ensinam as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional” (André, 2010, p. 176). O início da carreira vai constituir a base dos saberes profissionais e segundo Tardif (2012), ocorre:

Entre os três e cinco primeiros anos de trabalho. Por outro lado, o início da carreira representa também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função da realidade do trabalho. Ora, este processo está ligado também à socialização profissional do professor, e ao que muitos autores chamaram de “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e aos desencantos nos primeiros tempos de profissão [...] (Tardif, 2012, p. 12).

Com um número de vivência que compõe suas experiências e sua história enquanto docente “Não tem como o professor iniciante e o professor ingressante serem colocados em uma mesma condição de análise da carreira docente, pois o segundo já teve experiências que alargaram sua condição de compreender a carreira do trabalho docente”(Mohn, 2018, p. 74).

Para caracterizar o professor ingressante, Rinaldi; Reali; Barros e Souza, (2022, p.11) explicam que mesmo com experiências já solidificadas, “ao entrar em novos contextos de trabalho, também experimenta sentimento de incerteza e indecisão, todavia, o fato de não estar vivenciando suas primeiras experiências no exercício da docência o diferencia do professor iniciante”.

O professor ingressante é aquele que já possui experiência profissional, tendo atuações após a formação inicial, anterior ao concurso, por isso não o consideramos iniciante, ele já está no caminho da carreira docente. Para essa nova atuação ele é considerado ingressante. Então, estamos considerando como ponto central para a diferenciação entre o professor iniciante e o professor ingressante a experiência docente. Compreendemos esta categoria como um conjunto. Para o professor que tem experiência docente anterior, ou a efetivação na profissão, sobressaem na dificuldade dois aspectos no início da carreira: lidar com o novo cotidiano, a cultura organizacional e as condições objetivas de trabalho. Por esse motivo, a experiência ajuda no processo de consolidação no novo campo de atuação da docência (Mohn, 2018, p.75).

Como professor ingressante, tomamos também a compreensão de Cruz, Farias e Hobold (2020) que os definem como:

Àqueles que estão assumindo seus postos de trabalho nas instituições de ensino e possuem experiência docente acumulada em virtude de atuação anterior em outros contextos, seja na rede privada ou mesmo como substitutos e temporários na rede pública, tanto na Educação Básica quanto na Superior. Nesse sentido, professores ingressantes, apesar de se encontrarem em situação de inserção profissional em face do ingresso em uma nova instituição, não são professores que se encontram vivenciando suas primeiras experiências no exercício da docência. (Cruz; Farias e Hobold, 2020; p. 5).

Caracterizar o professor ingressante em uma rede, num nível ou numa modalidade de ensino e, não sendo este profissional iniciante na docência, assumindo que o mesmo impregna elementos de experiência e reelaboração da prática docente. A nova fase é um momento de se adequar às novas condições objetivas de trabalho, pois o docente ingressante se sente responsável pelo seu trabalho e agora, na nova rede, busca fazer parte integrante da cultura organizacional de um grupo profissional.

Mesmo não sendo iniciante, o professor quando inicia seu trabalho em um novo local, com novos colegas de trabalho, outros conhecimentos, normas e diretrizes, é tomado por novos sentimentos e inseguranças, trazendo incertezas e a necessidade de reafirmar seus saberes docentes. Quanto às demandas formativas os professores iniciantes têm demandas que são um pouco diferenciadas dos professores ingressantes.

Para os docentes iniciantes estão diretamente atreladas ao contexto da sala de aula, ao aprender como ensinar, ao saber relacionar a teoria e prática, ao conteúdo específico. Enquanto isso, as demandas dos professores ingressantes estão direcionadas ao aprimoramento profissional, aos aspectos mais avançados da carreira, que não dizem respeito ao contexto da sala (Rinaldi; Reali; Barros; Souza, 2022, p. 18).

Estar imerso na dialética de iniciar novamente uma etapa em uma nova instituição, pode trazer ao professor ingressante, inseguranças sobre os aspectos do contexto organizacional da escola, novos desafios e ainda a necessidade de dar continuidade aos processos vivenciados em experiências anteriores. Diante de uma nova realidade profissional o professor ingressante, mesmo com conhecimentos mais consolidados, é atravessado por sentimentos paralelos e de acordo com Alarcão e Roldão (2014) pode se sentir indeciso, inexperiente e com necessidade de firmar sua qualidade profissional.

Verificou-se a existência de poucas investigações voltadas ao professor ingressante, através da análise dos textos selecionados foi possível ampliar o entendimento sobre a profissionalização do trabalho docente. Como apresentado na metodologia da revisão sistemática de literatura, os dados apresentados nos trazem a certeza de que pouco se foi discutido sobre quem são os professores ingressantes.

A ausência de Políticas Públicas de inserção docente quando se fala especificamente no professor ingressante, estratégias de formação que visam à adaptação docente, reconhecendo as características do novo ambiente de trabalho que favoreçam um espaço acolhedor. Iniciativas institucionais e Políticas Públicas de formação continuada assumem um papel muito importante também para os professores ingressantes na aquisição de novos conhecimentos, tanto profissional, da cultura, dos rituais, dos símbolos e dos valores que fazem parte da docência.

Com o passar do tempo, o professor lida com diversos acúmulos e designações, quase

sempre acompanhadas de um histórico de desvalorização tanto da sua figura como da escola pública. “Portanto, reconhece-se que a trajetória docente é sinuosa, permeada por altos e baixos, por pouco investimento, baixo reconhecimento e valorização”. (Rinaldi; Reali; Barros; Souza, 2022, p. 12). Ainda há pouca atenção às diferentes etapas e fases da carreira docente.

A docência é definida por ciclo ou fases, com diversas demandas durante a carreira, com suas singularidades e especificidades. Essas fases são desenhadas de acordo com definições legais e são utilizadas como bases para encaixar a pluralidade docente, reconhecendo a importância desse tipo de conceitualização, enquanto geradora de caracterização da subjetividade da classe docente.

Iniciativas institucionais e Políticas Públicas de formação continuada assumem um papel muito importante também para os professores ingressantes na aquisição de novos conhecimentos, tanto profissional, da cultura, dos rituais, dos símbolos e dos valores que fazem parte da docência.

O ingresso docente precisa ser repensado na especificidade daquilo que o caracteriza: o tempo subjetivo de cada professor. Novos começos são sempre marcados por novas tensões, em novos espaços de atitude e ação. O professor deve ter condições de confrontar problemas complexos e variados, criando soluções através da mobilização de recursos cognitivos e afetivos advindo de suas experiências.

3.4 Saberes docentes: uma revisão necessária

A concepção de profissão docente mudou muito nos últimos anos, o professor deixou de visto como mero transmissor do conhecimento e detentor de todo o saber. No contexto dessas mudanças, desenvolveram-se novos conhecimentos científicos, mudanças no pensamento, na cultura e na arte, que levou a sociedades a mudar sua forma de agir, sentir e pensar. Todos esses novos contextos sociais tiveram reflexo na educação, desde os meios de comunicação e da tecnologia com profundas transformações na vida institucional, acarretando uma redefinição da profissão docente, estabelecendo novos modelos de participação e relação da prática educativa.

Historicamente a profissão docente, como nos explica Imbernón (2011) apresentava certa profissionalidade que estabelecia a caracterização de apenas alguns traços com o conhecimento objetivo das disciplinas, ou seja, o saber era possuir um determinado conhecimento formal era suficiente para ensinar. Entender que o docente como um profissional com saberes, implica compreender que ele deve desenvolver capacidades e habilidades

específicas para realizar determinado trabalho. Comportando conhecimentos pedagógicos específicos, e desenvolvendo compromisso ético e moral no exercício do trabalho com seres humanos, portanto o professor não é, portanto, um mero reprodutor de técnicas infalíveis que transmitem apenas conhecimentos acadêmicos.

Tardif e Lessard (2020) apresentam que hoje sabemos que o trabalho docente representa uma atividade profissional complexa que exige conhecimentos em diversos campos: cultura geral e conhecimentos disciplinares, das diversas matérias do programa, das novas tecnologias da comunicação e da informação; do sistema escolar, de suas finalidades e da didática; conhecimento dos alunos, de seu ambiente familiar e sociocultural; conhecimento das dificuldades de aprendizagem; conhecimento habilidade na gestão de classe e nas relações humanas, etc. Essa atividade profissional necessita também de atitudes e de aptidões próprias para facilitar a aprendizagem dos alunos, como respeito aos alunos; habilidades de comunicação; capacidade de empatia; espírito de abertura para as diferentes culturas e minorias; habilidade para colaborar com os pais e outros atores escolares, assim como uma boa dose de autonomia e o exercício de um julgamento profissional respeitoso tanto das necessidades dos alunos quanto das exigências da vida escolar e social. Em resumo, o trabalho docente tornou-se uma atividade rigorosa, especializada e complexa, que exige, daqueles e daquelas que a exercem, a existência de um profissionalismo.

Ao afirmar a ideia de que “os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício” (Tardif, 2012, p 237). Assim, a prática docente se produz em condições situacionais muito particulares e necessita da relação do professor, dos pares dos estudos e também da política institucional. Essa política institucional perpassa pelo reconhecimento dos docentes enquanto “sujeitos do conhecimento” no sistema educacional, e valoriza seus saberes. Altet (2001) coloca que o sujeito é capaz de “refletir em ação” e de adaptar-se, onde qualquer nova situação poderá ser dominada, assim a profissionalização é constituída por um processo de racionalização do conhecimento colocados em ação por práticas eficazes de uma determinada situação.

No ambiente escolar, os saberes são redimensionados e recriados pelos docentes através de sua ação e prática pedagógica, durante o processo de ensino e aprendizagem, onde se pode alterar concepções, comportamentos e atitudes. Imbernón (2011, p. 30) considera que “a profissão docente se moverá então em um delicado equilíbrio entre as tarefas profissionais (alguns autores as chamam de acadêmicas) e a estrutura de participação social”. A valorização dos “saberes de referência da profissão, a partir da reflexão que os docentes fazem da sua própria prática” (Nóvoa, 1995).

Souza (2006) esclarece que o conhecimento da prática docente e os saberes, só serão considerados instrumentos do processo de reflexão se forem integrados significativamente pelo sujeito, analisando a realidade em que organiza e situa própria experiência. “Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (Tardif, 2012, p.21). Um professor é alguém que sabe alguma coisa e que tem a função de transmitir seu saber aos outros. Esses saberes quando considerados e acrescentados aos conhecimentos do trabalho do professor, renovam suas concepções.

Como Tardif (2012) afirma, dezenas de pesquisas empregam teorias e métodos, com diversas variações e várias concepções sobre o saber dos professores. Admitindo-se que os saberes dos docentes não provêm exclusivamente de uma única fonte, mas de diversas, em diferentes momentos da sua história de vida e da carreira profissional, sendo possível hierarquizá-los em função de sua utilidade, na maioria das vezes não os colocando como iguais.

Tardif (2012) acrescenta que os saberes são comparáveis a "estoques" de informações disponíveis tecnicamente produzidos e renovados pela comunidade científica e suscetíveis a serem mobilizados nas diferentes práticas econômicas, sociais, culturais e técnicas. Ainda de acordo com o autor todos os saberes mesmo os "novos", estão vinculados a um período temporal no qual representam a data em que foram formados, essa temporalidade é uma estrutura da consciência, uma sequência de experiências de vida que não podem ser invertidas. Um professor não define seu próprio saber profissional, os saberes são ancorados em uma tarefa (ensinar), situados em um espaço de trabalho (a escola e a sala de aula) ancorados em uma instituição escolar e na sociedade.

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (Tardif, 2012, p. 11).

Levar em conta os saberes docentes e suas realidades do trabalho cotidiano, na concepção de Tardif (2012) leva a necessidade de repensar a formação para o magistério. Expressando a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, um novo equilíbrio e uma nova articulação entre os conhecimentos produzidos pelas universidades sobre os saberes e o ensino apresentando e construídos pelos professores em sua prática cotidiana. Na ampliação das pesquisas Souza (2006) apresenta uma aproximação e tipificação, de Tardif, Lahaye e Lessard (1991) que classificam os saberes, como sendo: os saberes da formação profissional;

saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência. Em um aprofundamento teórico, Tardif (2012) amplia a compreensão sobre os saberes profissionais dos professores e o seu papel exercido, e os apresentam também como: temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados no objeto do seu trabalho visto que carregam consigo marcas do ser humano, possibilitando aprendizagens constantes dos sujeitos socio historicamente situados, partindo das representações, crenças, valores de cada um, dos conhecimentos acumulados e construídos na memória e na história individual e coletiva. Essas múltiplas articulações entre os saberes docentes e a prática fazem dos professores profissionais de um grupo social na qual a sua existência depende, em boa parte, de sua capacidade mobilizar, integrar e dominar saberes para sua prática.

O saber docente, num sentido amplo, significa e articula conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e, também, são tematizados como saber- ser, saber-fazer e saber, relacionando-se, numa perspectiva dialética e contextualizada, com as aprendizagens do desenvolvimento pessoal e profissional (Souza, 2006, p. 44).

Baseado nos saberes dos professores, por mais simplificados que sejam, parecem corresponder, em seus aspectos gerais, ao trabalho do professor, é também suficiente para atender às necessidades do campo de pesquisa sobre os saberes dos professores. De acordo com Tardif (2012) a base da ideia é de que esses "saberes" não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, em processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (família, grupos, amigos, escolas, etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social. Tardif (2012, p. 208) salienta que “um professor age em função de ideias, de motivos, de projetos, de objetivos, em suma, de intenções ou de razões das quais ele está consciente e que ele pode geralmente justificar, pode-se dizer de um modo geral que o professor sabe o que faz e por que o faz”.

Então, como definir e identificar os saberes? Como um pesquisar consegue extrair de um professor o que ele considera um saber? Tardif (2012) nos ajuda a questionar: Como os profissionais do ensino desenvolvem e/ou produzem seus "saberes" partindo de sua prática? Por que, quando, como, de que forma? Bastaria interrogar os professores? O que se deve considerar como "saber": suas representações mentais, suas opiniões, suas percepções, suas razões de agir ou outros elementos de seu discurso? Desde quando chama-se de "saber" alguma coisa que é feita sem precisar pensar ou mesmo sem pensar? E, finalmente, por que é dada tanta importância a essa noção de saber?

Para Altet (2001) o saber é uma noção polissêmica, retomando a definição de Beillerot (1986 e 1994) “saber é aquilo que, para um determinado sujeito, é adquirido, construído,

elaborado através do estudo e da experiência”. A autora apresenta uma distinção entre informação, saber e conhecimento, proposta por Legroux (Altet, 2001) onde:

A informação é “exterior ao sujeito e de ordem social”, o conhecimento é “integrado ao sujeito e de ordem pessoal”, o saber situa-se “entre os dois pólos, em um intermédio interfacial entre o conhecimento e informação”. O saber constrói-se na interação entre conhecimento e informação, entre o sujeito e o ambiente, na mediação e através dela (Altet, 2001, p. 28).

Dada a pluralidade e a complexidade dos saberes docentes, há uma dificuldade existente pela falta de consenso sobre as conceituações e compreensões que são difundidas. É preciso discorrer um pouco sobre alguns saberes, baseado principalmente em Tardif (2012) e Borges (2004). Direcionando esforço de compreensão nas interações entre saberes de diversas fontes, temos a necessidade de ferramentas conceituais e metodológicas para nos direcionar.

Chamaremos de “saber” unicamente os pensamentos, as ideias, os julgamentos, os discursos, os argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade. Eu falo racionalmente quando sou capaz de motivar, com o auxílio de razões, declarações, procedimentos etc., meu discurso ou minha ação em face de outro ator que me interroga sobre sua pertinência, seu valor, etc. (Tardif; Gauthier, 2001, p.195).

O trabalho docente deve cumprir e dar conta de inúmeras exigências que são impostas através das múltiplas interações, o professor deve ser capaz de assimilar hábitos, rotinas e truques do ofício, possuindo uma competência cultural advinda da cultura comum e dos saberes cotidianos. O professor não possui uma só e única concepção da prática, mas várias que utiliza em sua prática de acordo com as suas necessidades, recursos e limitações.

Os saberes fazem dos professores um grupo profissional e social que depende de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes para a prática em múltiplas articulações. Tardif (2012) apresenta que o professor deve se guiar por dois saberes “1. Deve conhecer as normas que orientam sua prática (valores, regras, regulamentos ou finalidades); 2. Conhecer as teorias científicas existentes relativas à educação, à natureza da criança, às leis da aprendizagem e ao processo de ensino” (Tardif, 2012, p.164).

O quadro abaixo foi elaborado por Tardif (2012) e nele identifica os saberes utilizados pelos professores no contexto da profissão explicando o pluralismo deles, registrando os modos de integração que os saberes realizam com o trabalho docente para a realização da intenção educativa no momento, servindo de base para o ensino. Identificando e classificando os saberes dos professores, relacionando-os com lugares onde os docentes atuam, com as organizações onde se formam ou nas quais trabalham, com seus instrumentos de trabalho, suas fontes de aquisição.

Quadro 04: Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários nãoespecializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissional
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios e os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência com os pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2012, p. 63)

A partir de Tardif (2012) diversos estudos têm destacado a importância do desenvolvimento de pesquisas, buscando identificar e analisar os saberes docentes, partindo da ótica do próprio sujeito envolvido, numa perspectiva de contribuir para a ampliação do campo e para a implementação de políticas que envolvam a questão da formação do professor. Então, será apresentada a definição de alguns dos principais saberes apresentados por Tardif (2012), que ao longo do tempo foram sendo discutidos para o desenvolvimento do trabalho docente.

Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, suas funções e evoluções ao longo de suas vidas, suas histórias pessoal e profissional e das suas carreiras, na qual essa categoria assumam papéis e desempenham a função procurando atingir objetivos definidos para ensinar.

3.4.1 Saberes pessoais dos professores

Desde o momento em que nascemos, estamos sempre aprendendo um novo saber. Antes

de ser professor, o sujeito tem suas experiências na infância, juventude e na vida adulta. Quando decide se tornar um professor, que durante os processos de agir, se baseia em valores e juízos práticos para estruturar e orientar a prática educativa, esses valores podem ser morais ou de normas sociais. Valores morais, na maiorias das vezes, apresentados pelas pessoas responsáveis por ele na infância, pai, mãe, avós, irmãos, cuidadores; normas sociais; regras da sociedade onde convive.

O saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc. Ora, quando estes saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluidos e os pensamentos, pouco importam as fontes, convergem para a realização da intenção educativa do momento (Tardif, 2012, p. 64).

Então, o docente é considerado como um sujeito ativo que desenvolve e compreende suas vivências, sua história de vida, seus valores afetivos, sentimentos e emoções que podem orientar sua prática profissional, que aborda e organiza também seus processos de formação. A história de vida exerce influência sobre como os saberes são adquiridos e quais vão ser utilizados no desenvolvimento do seu trabalho. Essa mediação entre a personalidade e a racionalidade construída no decorrer da trajetória profissional, mostra como o indivíduo vai se relacionar com as normas institucionalizadas, com as trocas e com a equipe de trabalho, selecionando e valorizando interações humanas personalizadas.

Para o controle de situações e a realização de objetivos em um determinado contexto, a “experiência vivenciada pelo professor diz que o conhecimento prático do saber é indissociável de sua vivência pessoal; onde os saberes profissionais também se desenvolvem em campo, na prática profissional” (Altet, 2001, p. 29), através da construção singular de sentido situado entre representações concretas e específicas.

A historicidade se expressa e se imprime nos saberes profissionais dos professores, e mais especificamente nos saberes experienciais adquiridos no início da carreira, que são, parcialmente, uma reativação, mas também uma transformação dos saberes adquiridos nos processos anteriores de socialização (familiar, escolar e universitária). Como vimos anteriormente, a dimensão temporal do trabalho, isto é, a experiência da prática da profissão numa carreira, é crucial na aquisição do sentimento de competência e na implantação das rotinas de trabalho, noutras palavras, na estruturação da prática (Tardif, 2012, p. 107).

Os saberes da experiência, advindos da sua vida pessoal não devem ser compreendidos pelo acúmulo de vivências, mas interpretados pela ótica de Larrosa (2002), aquilo que toca, afeta, nos passa, nos acontece e nos marca. As experiências são individuais, digeridas e arquitetadas por práticas de vida que, imbuídas por uma significação temporal, se ressignifica

pelos desafios profissionais cotidianos e apreciação axiológica das teorias do conhecimento. Tardif (2012, p. 12) diz que “o saber dos professores é um saber deles”. É um saber sobreposto a sua identidade, que foi construída através do seu percurso de vida profissional e pessoal, em suas relações com estudantes e outros professores, diante disso, é indispensável compreender todos os elementos que norteiam sua prática e o fazem docente.

A importância da experiência surge como núcleo vital do saber docente, formado pelos demais saberes, são retraduzidos, refinados e através da prática e da vivência apresentados como certezas, a partir do qual os professores transformam suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Os saberes docentes também são personalizados, já que sua natureza ultrapassa o cognitivo, pois contêm as marcas da história de vida de seus sujeitos, as noções de sua cultura, de seus contextos de trabalho, as opiniões de seus pensamentos, vivências pessoais e de experiências individuais.

3.4.2 Saberes provenientes da formação escolar anterior

As disciplinas da formação inicial, segundo seus formadores e pesquisadores mostram que os discentes trazem experiências, conhecimentos e saberes escolares desde a primeira infância. Os alunos, futuros docentes, colocam essas experiências, segundo Tardif (2012, p. 74) como “fontes de suas convicções, crenças ou representações e apresentadas frequentemente como certezas, relacionadas com diversos aspectos do ofício de professor: papel do professor, aprendizagem, características dos alunos, estratégias pedagógicas, gestão da classe”. Componente essencial da vida e da prática docente, a temporalidade não pode ter seu desenrolar invertida.

Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas - e, portanto, em seu futuro local de trabalho - durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior (Tardif, 2012, p. 20).

Tardif (2012) entende que essa formação inicial docente com saberes advindo das ciências educativas apresentados nessas instituições não consegue suprir todas as soluções para o docente sobre o “como fazer”. Segundo ele “os professores precisam tomar decisões e desenvolver estratégias de ação em plena atividade, sem poderem se apoiar num "saber-fazer"

técnico-científico que lhes permita controlar a situação com toda a certeza” (Tardif, 2012, p.137).

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar (Tardif, 2012, p. 72).

Se tornado assim um saber plural, porque envolve no próprio exercício do trabalho, conhecimentos provenientes de diferentes fontes, “oriundos das experiências familiares, discentes; durante formação inicial e contínua; profissionais” (Borges, 2004, p. 207).

3.4.3 Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.

Os saberes do conhecimento, transmitidos durante a formação universitária, são caracterizados como os saberes dos diversos campos do conhecimento, que estão inseridos nas salas de aulas, na forma de disciplinas, dentro de cursos universitários e outros, como em nível médio com habilitação para o magistério. Temos os saberes disciplinares, cumpridos a critério de determinadas normas de regulação dos cursos, com devida carga de horas. Dispostas dentro dos centros educativos desde o início da formação dos estudantes e posteriormente na formação de professores em nível superior na pedagogia e nas licenciaturas. Sob a ótica de Tardif (2012) os saberes disciplinares se referem àqueles produzidos pelos cientistas e investigadores de diferentes áreas inscritas no âmbito do saber parcialmente ordenado. Os alunos que passam pela formação inicial, não modificam suas crenças anteriores sobre o ensino, não sendo possível mudá-los ou ver grandes mudanças em seus valores ou práticas.

No senso comum, o professor possui duas grandes direções: seu próprio objeto de estudo, ou seja, o domínio dos conteúdos de ensino e a compreensão do processo pedagógico para a realização do seu trabalho. Borges (2004) chama a atenção que o conhecimento de uma disciplina é um ponto de partida, mas dominar seus ensinamentos não é suficiente. Os professores devem, assim, potenciar outros saberes para ir ao encontro das necessidades dos contextos de ensino e aprendizagem, das necessidades das comunidades-alvo, dos programas escolares e das orientações curriculares.

Diante dos saberes curriculares para a atuação docente, é preciso conhecer os métodos de ensino aprendizagem e de aquisição e desenvolvimento de uma linguagem compatível com o perfil do seu público, o que implica conhecer os alunos, apresentar conhecimentos sobre a

matéria a ser ensinada, contemplando currículos, objetivos, metodologias e referenciais focados em propósitos do papel educacional, e conhecer ainda, formas de avaliação e de manejo de classe, compatível com a diversidade de seus alunos que com os quais se encontrará no cotidiano da sala de aula nas mais diversas interações.

A prática educativa e o ensino são formas de agir plurais que mobilizam diversos tipos de ações que estão ligados a saberes específicos. Mobilizando, de acordo com Tardif (2012, p. 163) duas grandes formas de ação: “por um lado, ela é uma ação guiada por normas e interesses que se transformam em finalidades educativas; por outro, é uma ação técnica e instrumental que busca se basear num conhecimento objetivo e num controle axiologicamente neutro dos fenômenos educacionais”.

Adquiridos em instituição de formação, da formação profissional, dos currículos, do conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, da experiência na profissão, na aprendizagem com os pares e da prática cotidiana, como Tardif (2012) salienta, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo. A pluralidade de saberes forma de certa maneira um arquivo, no qual os professores buscam suas conclusões, para validar sua ação no julgamento das funções.

Compreender como se dá o processo de construção de uma competência no estudante e quais mecanismos, dispositivos e ferramentas de formação contribuem ao desenvolvimento das competências (capacidade de refletir durante a ação e após agir, capacidade de antecipar uma situação, habilidade para identificar e definir um problema e, em consequência, de mobilizar os saberes necessários para agir de forma eficaz e judiciosa etc.) consiste hoje em um dos pontos fundamentais da formação para o ensino (Borges, 2004, p. 75 – 76).

Diferentes autores têm diferentes visões e relações com os saberes, Borges (2004) destaca que isso causa impacto na formação profissional, alguns trabalham com saberes mais próximos da prática e buscam os saberes para agir, já outros se distanciam mais da prática e buscam saberes para conhecer. A articulação prática de saberes leva em conta diversas fontes de conhecimento que materializam a práxis, inclui possibilidades e intencionalidades concretas de associação entre práticas, teorias, reflexões e ações. Os saberes docentes profissionais podem ser qualificados como temporais, plurais, compostos e heterogêneos, pois advêm de tempos e espaços de formação e de aprendizagem na prática.

3.4.4 Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho

São os saberes que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais e culturais por ela determinados, selecionados e apresentados como modelos da cultura e para a formação da cultura. “Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (Tardif, 2012, p. 38).

Na compreensão de Tardif (2012) os saberes, também conhecidos como curriculares se referem às diversas características que constituem a estruturação e apresentação de uma determinada área disciplinar. É o projeto educacional de um curso, disciplina ou matéria, pode-se dizer então que esses saberes comportam desde os objetivos educacionais que são estabelecidos nos planos de ensino até as práticas de avaliação, que contemplam a formalização das etapas do processo educativo formal.

A construção do currículo de uma instituição pressupõe o seu projeto educacional, com reflexo ou não da política curricular nacional, que influenciará a concepção do modelo cultural, social e político do trabalho docente, que é sistematizado e orientado nos conhecimentos e práticas educativas, em que os professores os utilizam por conter elementos de referência para o desenvolvimento dos objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos e avaliativos na formação humana.

Pode-se pensar nos saberes curriculares da maneira que ele surge sobre os currículos, desenvolvendo uma interação com os saberes experienciais apresentados pela prática educativa, evitando assim, uma ênfase apenas ao currículo prescrito, que traz para o docente a prática orientada apenas pela ação, sem aproximação da teoria com as prescrições disciplinares.

Junto com os saberes curriculares temos o conhecimento pedagógico, (que se refere a um só tempo ao conhecimento dos alunos, à organização das atividades de ensino e aprendizagem e à gestão da classe) [...], mas estão longe de abranger todos os saberes dos professores no trabalho (Tardif, 2002, p. 259).

Arrimar e articular os saberes acadêmicos aos saberes práticos ou da experiência profissional. Aliás, o grande desafio da formação inicial hoje é abolir o modelo acadêmico disciplinar que está na base da tradição universitária. Reagrupando por exemplo, os saberes e os conhecimentos necessários ao profissional em função de outras bases que a disciplinar, quais sejam: saberes e competências para agir em classe (o saber agir, pilotar, supervisionar as ações em classe), saberes e competências necessários para planejar, organizar e elaborar uma lição (os conhecimentos disciplinares, o saber conceber, elaborar, planejar situações de ensino-aprendizagem), ou ainda saberes e competências para compreender e agir em diferentes contextos profissionais (a história e os fundamentos da profissão, a escola, a clientela, a profissionalidade, etc.) e isso de forma a colocar estes diferentes saberes (saberes

declarativos, saberes processuais ou semiprocessuais etc.) a serviço da prática do futuro docente (Borges, 2009, p. 67).

É válido ressaltar que os saberes pedagógicos não são como doutrinas, ou se referem somente a aplicar métodos e técnicas de transmissão de conteúdo. São construídos na sala de aula, durante o processo de aprendizagem, na interação com os alunos, na organização do currículo, sendo concepções que provêm das reflexões das mais diversas práticas educativas, em que o educador consegue refletir, com coerência, as normas do sistema e a representação das atividades educativas, construindo esse saber.

3.4.5 Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

Os saberes profissionais dos professores de acordo com Tardif (2012) são adquiridos através do tempo, na perspectiva de que os primeiros anos de prática profissional são primordiais para a aquisição de competências e na estruturação da prática profissional através das rotinas de trabalho estabelecidas. Ainda hoje, muitos professores aprendem a desenvolver o trabalho na prática, por tentativa e erro, se desenvolvendo no decorrer da carreira, em todo processo de duração da vida profissional, na qual ocorrem diversas mudanças, que vão dando novas dimensões identitárias e de socialização ao profissional docente.

Considerado como o saber que se legitima na prática, aqui denominada como o cotidiano docente na preparação e na execução do ensino; os saberes pedagógicos são constantemente construídos e reconstruídos na vida profissional, e vão além do mero saberprofissional, mas nos procedimentos de agregação de saberes com características próprias, que partem das práticas sociais da educação. Não se apresentam como doutrinas, mas sim como concepções provenientes sobre a prática reflexiva e normativa, que orientam a atividade educativa. Pimenta (1999, p. 24) argumenta “que de certa maneira há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos”.

São saberes que colaboram com a prática docente, para atingi-los, Tardif (2012) afirma que o professor os assimila e interioriza com base em juízos resultantes de tradições escolares e profissionais, valores, normas e tradições, onde a experiência vivida também possibilita dar sentido aos elementos desse saber, fonte viva de sentidos na qual o professor emite juízos profissionais.

Altet (2001, p. 34) acrescenta que os saberes pedagógicos são formalizados a partir da

prática, “intermediados entre os saberes científicos e os saberes práticos não conscientes”, que abrangem diversas dimensões, sendo elas: heurística (abrem caminho para reflexão teórica e novas concepções), de problematização (amplia a problemática, levando e determinando problemas), instrumental (formas de leitura que descrevem práticas e situações que ajudam a racionalizar a experiência prática) e de mudança (tais saberes criam novas representações e novos saberes reguladores da ação, tornando-se instrumentos da mudança).

Mobilizados a partir da necessidade da resolução de problemas apresentados na prática, os saberes pedagógicos apresentam uma relação entre ação e reflexão. Sendo construídos no exercício da docência não devem ser apresentados desarticulados da prática social onde o sujeito é considerado um ser histórico e consciente de sua representatividade social.

A prática docente corroborando com Tardif (2012) é como um processo de aprendizagem através do qual os professores apresentam como foi sua formação anterior adaptando os saberes à profissão, eliminando o que pode não ter utilidade ou sem relação com realidade vivida e mantendo o que pode ser útil, para resolver os problemas da prática educativa. Pimenta (1999) chama a atenção para a prática que é rica em possibilidades para a construção da teoria.

Para que essa construção de possibilidades ocorra, os professores deveriam ser direcionados para que possam ser investigadores de sua própria prática, revisitando seus saberes (experienciais, curriculares, disciplinares e de formação profissional) questionando e redimensionando o seu fazer pedagógico para atuar em cada etapa educativa e para mobilizá-los quando necessário. “A prática educativa constitui uma das categorias fundamentais da atividade humana, tão importante e tão rica em valores, em significados e em realidades quanto o trabalho, a técnica, a arte ou a política, com os quais, aliás, foi muitas vezes confundida ou identificada” (Tardif, 2012, p. 152).

Os saberes dos professores são temporais, pois durante a inserção na carreira passa por um processo de socialização, ou seja, um processo de incorporação das rotinas institucionalizadas, que são tão importantes para a carreira docente, do ponto de vista profissional que desenvolve capacidades de como saber viver numa escola e saber ensinar na sala de aula são importantes.

É na prática docente que estão contidos elementos importantes, Pimenta (1999) conceitua como a problematização, a experimentação metodológica, a intencionalidade e o enfrentamento de situações de ensino e a possibilidade de uma didática que ainda não está configurada. Tardif (2012) chama o estudo do conjunto dos saberes de epistemologia da prática profissional, saberes que são utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano

para realização de suas tarefas. Aqui a noção de "saber" tem um sentido amplo, que engloba habilidades, competências, conhecimentos e atitudes, isto é, “aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (Tardif, 2012, p. 255).

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (Tardif, 2012, p. 256).

Durante a execução das suas atividades cotidianas, o docente vai apresentar condicionantes que estão relacionados a situações práticas e concretas do cotidiano, que muitas vezes não tem definições prontas e necessitam de improvisação de acordo com as habilidades pessoais de cada um, para que possam enfrentar situações que podem ser transitórias e algumas vezes variáveis. Transformar-se em um estilo de ensino, também conhecido como macete da profissão e podendo ser transformados em traços da personalidade do profissional, “o *habitus* pode se manifestar através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (Tardif, 2012, p. 49).

Pesquisas sobre os saberes docentes, corroborando com Borges (2004) não podem ser reduzidas a comportamentos ou esquemas mentais, pois os professores produzem saber nas suas práticas, saberes esses fundados nas experiências pessoais e profissionais, na qual a sua consolidação resulta do processo de socialização profissional em que experiências anteriores vão se misturando, o que confere ao docente autonomia e capacidade de acioná-los, pois os saberes relativos ao agir profissional são complexos.

As classificações e divisões que propõem categorizar os saberes que ensinam são muitas e variam de acordo com os paradigmas de pesquisa e com as disciplinas que construíram. Sob o ponto de vista de Altet (2001, p. 28) são baseados na natureza do conhecimento dos professores, comprovando a existência de uma pluralidade de saberes que ensinam: “teóricos e práticos, conscientes e capazes de preparar e guiar uma ação, ou ainda implícitos, empíricos, na forma de rotinas automatizadas e interiorizadas que intervêm nas improvisações ou nas tomadas de decisão interativas na ação”.

São considerados os saberes da ação, do trabalho e no trabalho, durante o trabalho que os saberes são mobilizados e construídos. Na afirmação de Tardif (2012, p. 100) “o saber profissional comporta também uma dimensão crítica que se manifesta por meio de uma crise de distanciamento em relação aos conhecimentos adquiridos anteriormente, especialmente

durante a formação universitária”.

Considerando ainda que os saberes profissionais possuem dimensões éticas, como valores do senso comum, dos saberes cotidianos, interesses sociais, entre outros específicos da prática profissional. Para ele se “uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional” (Tardif, 2012, p. 56 e 57).

Os professores e os formadores adquiriram seu saber profissional “em campo, na ação, por seus próprios meios, através de sua experiência”. O saber profissional oriundo da prática parece-lhe essencial. A formação inicial “iniciou-os” no ofício, mas seu profissionalismo constituiu-se progressivamente através de suas experiências práticas, construídos por eles próprios (Altet, 2001, p. 32).

Os conhecimentos profissionais têm sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa, não só compreender o problema, como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los. Esses conhecimentos exigem dos profissionais discernimentos e autonomia, não se tratando somente de conhecimentos técnicos e padronizados em que as maneiras de operá-los sejam codificados e conhecidos antecipadamente, por exemplo, em forma de rotinas, de procedimentos ou mesmo de receitas.

Outros saberes que são baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio são saberes que surgem da experiência e por ela são validados. Nas palavras de Tardif (2012) se incorporam às experiências individuais e vivências coletivas sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser, pode-se chamá-los da prática. Esses saberes são transformados e se constituem em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, sendo assim, caracterizados como um saber original. Essa pluralidade de saberes que envolve os saberes da experiência é oriunda do cotidiano e do meio vivenciado pelo professor e é tida como central na competência profissional, específicos da sua profissão.

Os saberes experienciais dão ênfase à prática educativa dos professores, pois eles são capazes de filtrar e selecionar os outros saberes, permitindo aos professores avaliar, julgar e objetivar um saber formado por todos os saberes e validados pela prática. “São saberes práticos (...) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões” (Tardif, 2012, p.49).

Borges (2004) considerando a origem social, bem como a natureza dos saberes, coloca que os “saberes da experiência” têm um papel fundamental, pois não além de ocupar um lugar

estratégico frente aos demais saberes, serve também de base em relação aos outros conhecimentos, isto é, a partir desses saberes que os outros conhecimentos são avaliados, julgados e utilizados no trabalho. A autora defende que é pelo e no trabalho que os conhecimentos são processados, adaptados, transformados em função da necessidade das situações de ensino. “É pelo trabalho que os saberes dos docentes são amalgamados e reunidos no âmbito dos saberes da experiência” (Borges, 2004, p. 69). A possibilidade de aprenderem com colegas de trabalho, com alunos e de, refletindo sobre a sua própria docência, e reformulando sua forma de agir e ser. Confirma que a prática é um elemento importante na aprendizagem e que a experiência que o indivíduo vive é insubstituível no seu significado educativo.

No início da carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam ao que parece, sua experiência fundamental. A aprendizagem rápida tem valor de confirmação: mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional (Tardif, 2012, p. 51).

O saber experiencial é um saber com características ligadas às funções dos professores, sendo um saber prático, interativo, sincrético e plural e é um saber heterogêneo, complexo, aberto, personalizado, existencial, experienciados. E ainda um saber temporal, evolutivo e dinâmico, por fim, é um saber social. Para Tardif (2012, p. 55) os saberes experienciais passam a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores discutem e apresentam suas ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e também, sobre sua própria formação profissional. Considerar que os saberes estão na sua história de vida e nas suas experiências, colocando o docente como uma pessoa que resolve conflitos na sala de aula de acordo com sua relação pessoal enquanto autoridade, que nessa relação ele vai utilizar seus valores e emoções, filtrar e organizar acontecimentos em sua prática.

Para Tardif (2014), os saberes são temporais, pois são adquiridos com procedência no enredo das histórias de vida e da carreira profissional docente, que se incorporam com as experiências internas e externas ao contexto escolar, portanto, diversas representações e certezas consequentes do percurso de vida dos sujeitos são reativadas quando começam a trabalhar como professores.

Os saberes são construídos progressivamente, decorrendo então sua dimensão temporal, ligados ao trabalho de acordo com cada ocupação, durante um período de aprendizagem, em que as situações de trabalho exigem que os docentes vão adquirindo

conhecimentos, competências, aptidões e atitudes que vão se constituindo com o tempo.

Muitas vezes ao falar sobre os saberes, Borges (2004) considera que se pode dizer que alguns comportam aspectos instrumentais, formais, que podem ser determinados, enquanto outros possuem alto grau de não formalização e indeterminação, muitas vezes entrando em contradição, uns em relação aos outros. Os saberes docentes também devem ser pesquisados como múltiplos, pois apresentam variados conhecimentos com diferentes características e implicações sobre a prática em sala de aula. Pautado nos seus objetivos de aprendizagem e nos procedimentos metodológicos, o que o docente ensina assume a condição de prática educativa quando explicita a intencionalidade da sua ação, mediada pelas suas experiências e saberes.

3.4.6 A constituição de novos saberes

Os professores, constantemente, além de utilizar os saberes já consolidados são constantemente instigados a desenvolver novos saberes pois, a docência é uma profissão mediada por desafios e exigências que vão de acordo com as mudanças sociais, tecnológicas, científicas e culturais que requerem dos professores novos conhecimentos, saberes e competências. Para que essa construção aconteça são necessários investimentos no desenvolvimento profissional docente continuamente, para que as novas demandas da educação possam ser atendidas. Sabemos, contudo que esses investimentos não dependem única e exclusivamente dos docentes, mas de Políticas Públicas educacionais e do contexto social que estão inseridos para um engajamento individual e coletivo para atingir os objetivos. É fundamental considerar o caráter eclético, sincrético, não-linear, mutável e complexo dos saberes docentes, principalmente no contexto escolar, jamais envoltos por uma única teoria do conhecimento e abordagem de ensino.

A constituição de novos saberes pode acontecer de diversas maneiras, o aprimoramento de saberes que não eram tão utilizados, mas que de um momento para o outro passam a ser extremamente necessários, por exemplo, com a Pandemia de COVID-19 e a suspensão das aulas presenciais por todo país, os professores tiveram que ministrar as suas aulas de um novo jeito, on-line, ao vivo ou com o envio de orientações através de vídeos e áudios gravados para os alunos, via plataformas digitais, todo esse movimento colocou o saber tecnológico como uma atribuição docente.

Não que esse saber já não existisse anteriormente à Pandemia, mas a necessidade trouxe a generalização do uso de tecnologias pela grande maioria dos docentes, que passou a caracterizá-lo com um saber necessário a nova rotina. As atividades que antes eram

exclusivamente presenciais, no cenário da Pandemia passaram a ser realizadas utilizando a Internet, com o aporte de diversos recursos tecnológicos.

Alguns professores procuraram por cursos que ensinassem a lidar com as tecnologias digitais, ou pediram auxílio em seus próprios locais de trabalho, para fazerem uso das plataformas digitais durante o desenvolvimento das suas aulas. Levando ainda em consideração que na Educação Básica das escolas públicas muitos alunos não tinham sequer um celular para poder acessar as aulas. Foi em meio a toda essa complexidade que os professores se reinventaram, principalmente no que se refere aos aplicativos, plataformas e mídias digitais, pois a maioria dos docentes sequer as conhecia, o que levou novos saberes nunca antes utilizados e a partir desses saberes já constituídos, foram sendo adaptados e transformados durante todo o processo. Vale ressaltar que para trabalhar com as tecnologias da informação o professor precisa ainda associá-los aos seus saberes que já eram utilizados como, por exemplo, o pedagógico, o didático, associados à experiência. Mesmo professores que tenham tido acesso às tecnologias durante a formação inicial em uma ou mais disciplinas que tratasse de tecnologia, naquele momento necessitou de novos conhecimentos no ensino remoto para compreender as habilidades de uso das mesmas.

As tecnologias da informação, da comunicação e as plataformas digitais de ensino, não são novidades, o que ocorre é que por muito tempo sob a autoridade da escrita e do livro impresso, o ensino, principalmente na escola pública, desconsiderou a revolução audiovisual e passou sem ser afetado por ela de modo duradouro. Porém, com a Pandemia, a tecnologia da informação, da comunicação e as plataformas digitais tiveram um impacto muito mais profundo e duradouro no trabalho docente, pois elas modificaram as formas de comunicação pedagógica, assim como os modos de ensino e de aprendizagem. Transformaram a própria organização do ensino e do trabalho docente, em diferentes situações, tanto no desenvolvimento do trabalho, como no da formação dos professores, tomando uma amplitude e uma proximidade às experiências de ensino. Ainda é difícil vislumbrar exatamente se todas essas mudanças vieram para ficar e ocupar um lugar cada vez mais importante no cotidiano da forma como a educação vem sendo configurada.

Em suas práticas em sala de aula, os docentes segundo Tardif (2002) utilizam os saberes que apresentam especificidades, centrando na posição ocupada pelos professores na instituição que é a de mediador do processo cultural e da produção de saberes tanto do aluno como dele próprio. Esses saberes, conhecidos como possibilitadores, favorecem o processo de escolarização numa relação interativa entre os docentes e demais profissionais da educação,

permitindo a relação interativa na educação.

Tardif (2002) refere-se aos professores como sujeitos com competências ativas, pois em relação aos saberes que constroem e produzem a partir de suas experiências profissionais são dotados de diversas competências, pois seu saber transcende os saberes teóricos utilizando-se de “dinâmica transformadora para o atingimento da mobilização desses saberes que os tornam pesquisadores do contexto educacional tornando os pesquisadores da educação” (p. 234).

Altet (2001) cita que os saberes docentes são distintos por três formas: o declarativo (“saber que”), o procedimental (“saber como”) e o condicional ou contextual (“saber quando e onde”); e que assim destaca as diferentes formas assumidas pelos saberes para explicar os procedimentos assumidos pelas rotinas, que desenvolveu o trabalho sobre o pensamento dos professores explicitando melhor os processos de decisão docente, colocando o ensino como uma atividade de resolução de problemas.

Entender que o trabalho docente requer saberes específicos que permitem aos professores entenderem que suas atividades são desenvolvidas com certo repertório de saberes característicos do ofício, onde são estruturados em uma relação direta com o trabalho. Assim, “Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, história e carreira essas que remetem a várias camadas de socialização e derecomeços” (Tardif, 2012, p. 106).

Como ressalta Tardif (2012), a prática docente não é um espaço de aplicação de saberes teóricos, mas deve ser entendida como um espaço de produção e transformação de saberes, o que implica reconhecer o professor como “um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimento e saberes de sua própria ação”(TARDIF, 2012, p. 235). Verificar como os professores concebem, definem e situam seus saberes é importante para que se possa dar voz aos professores, verificando a construção de suas concepções.

A ideia de que o amálgama de saberes é indivisível, porém maleável, isto é, ele se hierarquiza em função das demandas a que o professor busca atender. Nesse sentido, dependendo da circunstância, alguns saberes acabam sendo mais necessários do que outros. E o professor, que parece agir de improviso, quando não está mesmo improvisando, vai lançando mão dessas ferramentas que constituem seu repertório de saberes disponíveis sobre o ensino, conscientes ou não (Borges, 2004, p. 192).

Tardif (2012) acrescenta que o professor deve ser capaz de assimilar em seus hábitos e rotinas uma tradição pedagógica, proveniente de uma competência cultural comum e dos seus

saberes cotidianos a fim de conseguir concluir seus objetivos de aprendizagem, sendo capaz de identificar comportamentos que necessitem de modificações na execução de seu papel.

Ainda é um desafio, pensar nas relações que o professor estabelece com os saberes, profissão no centro mesmo da transmissão dos saberes escolares (conhecimentos, disciplinas, normas e valores etc.) e de sua aquisição pelas novas gerações, considerando que na ação da prática docente, saberes de diferentes ordens são por eles mobilizados. Tardif, Lessard e Lahaye em 1991, afirmavam que a relação dos docentes com o saber é incorporado em âmbitos, tempos, espaços de socialização diversos não se reduz à transmissão de conhecimentos já constituídos, sendo a prática, expressão de múltiplos saberes.

Durante a prática docente todos os saberes são acionados, algumas vezes reconfigurados de acordo com a necessidade, apenas um saber ou mais, na maioria das vezes sem que o professor perceba que está fazendo uso deles. É preciso romper com a postura de que os professores são considerados como meros aplicadores técnicos dos saberes e conhecimentos produzidos por outros, como pesquisadores das universidades ou peritos que elaboram normas de execução do trabalho docente, e necessário colocá-los como agentes sociais como capacidade de produzir e compartilhar a cultura, os hábitos, as estruturas do trabalho exercido na escola. Tardif (2012) coloca que se o professor é realmente um sujeito do conhecimento e um produtor de saberes, é preciso então reconhecê-lo como tal e dar-lhe um espaço nos dispositivos de pesquisa.

Conclui-se que os saberes docentes não são produzidos exclusivamente por pesquisadores, deve-se reconhecer que os professores também possuem e produzem saberes, diferente de conhecimentos universitários com outras lógicas de ação. Tardif (2012) considera ainda que ninguém é capaz de produzir uma definição de saber que agrade a todos, pois ninguém, nem tem toda a certeza sobre determinado o que é um saber. Mas entender que a definição tem sua escolha decorrente de seus interesses. Tardif (2012, p. 193) chama atenção que “o importante, aqui, é estarmos conscientes dessas escolhas e desses interesses e compreendermos seu caráter relativo, discutível e, por conseguinte, revisável”.

Diante do exposto, no próximo capítulo organizou-se a apresentação e discussão dos dados produzidos pela pesquisa de campo em quatro eixos, a saber: no primeiro, apresentação das trajetórias escolares dos docentes enquanto discentes e o perfil das suas infâncias; o segundo apresenta os saberes da trajetória acadêmica voltada ao magistério, algumas no Ensino Médio e outras da Pedagogia e os motivos da escolha do magistério como profissão. O terceiro eixo apresenta o início da carreira docente, os saberes e as experiências docentes anteriores ao ingresso na docência no município de Tupi Paulista, momento que

marcou a aprendizagem dos professores ingressantes que participaram da pesquisa. Por fim, o quarto no eixo buscou-se verificar os (entre)cruzamentos, as aproximações e os distanciamentos entre as trajetórias docentes e seus saberes relacionando-os diretamente ao momento do ingresso em um novo espaço de trabalho a partir da análise das narrativas seguindo a concepção compreensiva-interpretativa (Souza, 2014), que propõe relacionar as narrativas individuais e coletivas para responder à questão geral da pesquisa: *O que revelam as narrativas (auto)biográficas de professores ingressantes sobre os saberes dos docentes?*

4 INVESTIGANDO OS SABERES DOS PROFESSORES INGRESSANTES

Professores ingressantes, como já explicitado anteriormente, são docentes que já possuem experiência de trabalho em sala de aula anterior, considerado nesta pesquisa com no mínimo três anos de experiência, podendo ter cinco, dez, quinze anos ou mais, porém, a partir do momento em que esse professor muda de rede de ensino, de escola, pelos mais diversos motivos, ele é considerado ingressante. E agora na nova rede buscando construir uma equipe, se identificar, se readaptar, já se sente responsável e capaz de desenvolver seu trabalho, porém, ele pode apresentar algumas dúvidas e inseguranças que novos recomeços e novos contextos trazem.

Reconhecer que a formação dos professores pode ocorrer em diversos lugares, e não apenas em centros universitários e instituições de formação, pois os professores são sujeitos do conhecimento. Essa formação que acontece em outros lugares é considerada como subjetiva, pois não se limita à cognição ou às representações mentais. Tardif (2012, p. 232) afirma que a formação pode ocorrer durante “toda a história de vida dos professores, suas experiências familiares e escolares anteriores, sua afetividade e sua emoção, suas crenças e valores pessoais, etc.”.

Entender como esses professores colocam em prática os saberes que adquiriram e desenvolveram durante a sua vida, desde o primeiro contato com a escola, enquanto aluno regular, enquanto estudantes do magistério e já na atuação docente até o recomeço, que todos os saberes implicam em um processo de formação e de aprendizagem e “quando mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos mais se revelam longo e complexo o processo de aprendizagem que ele exige” (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991, p. 218).

A partir dos dados produzidos por meio do questionário e da entrevista narrativa, foi traçado um perfil dos professores participantes da pesquisa. Observando os aspectos cronológicos e não cronológicos da história, associando quais saberes os docentes foram utilizando, constituindo ou criando ao longo de sua trajetória, principalmente enquanto professores ingressantes. O questionário possibilitou produzir dados de cada participante e para facilitar a organização e apresentação desses dados, permitiu um comparativo sobre os participantes de maneira clara. Associando com as entrevistas essa análise das narrativas, sendo possível entender diversas escolhas na trajetória dos participantes.

As narrativas (auto)biográficas, construídas e/ou coletadas em processo de pesquisa ou em práticas de formação, centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivo frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar e narrar sobre si. O importante é o que está acontecendo no momento da narração, sendo que o tempo passado, presente e futuro são articulados, pois a pessoa pode projetar experiências e ações para o futuro e o passado pode ser ressignificado ao se recordar e narrar experiências.

As narrativas traduzem compreensões e interpretações particulares do mundo e, por isso, “não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas: elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço” (Jovchelovitch; Bauer, 2008, p. 110). As narrativas de abordagem (auto)biográfica ao revelarem aquilo que é singular, revelam também aquilo que é coletivo, experiências comuns e compartilhadas por diferentes indivíduos. A história do outro está em mim, assim como a minha história está no outro. As histórias de vida cruzam-se e entrecruzam-se, aproximam-se, mas também se distanciam.

A análise das narrativas seguiu a proposta compreensiva-interpretativa de Souza (2014), conforme exposto no segundo capítulo, que segue a ideia de leitura em três tempos. O processo de análise teve início com a transcrição das entrevistas, realizada fidedignamente, com todas as características para-linguísticas. O início das análises se deu no tempo I, a pré-análise ou leitura cruzada, foi possível começar a situar os colaboradores no conjunto particular e geral da análise, percebendo os aspectos regulares e irregulares em um cruzamento individual e coletivo das narrativas, organizando os dados biográficos.

Seguidamente, no tempo II da leitura temática ou unidades de análise temática as narrativas foram organizadas de acordo com as unidades descritivas, estabelecidas aqui como: *trajetória escolar da infância ao ensino médio, trajetórias para o magistério do ensino médio ao universitário, o início da docência e os saberes do ingresso docente*. E no tempo III, a leitura interpretativa-compreensiva vinculada às etapas anteriores consistiu no processo de leitura e releitura as narrativas olhando para as unidades de análise temática construídas e associadas ao referencial teórico para a busca da compreensão e interpretação das histórias produzidas. Segundo Benjamin (1994, p.205), a narrativa “é uma forma artesanal de comunicação. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele”. Compreender uma história é captar a rede de relações e sentidos que dá à narrativa sua estrutura como um todo.

4.1 Da educação infantil ao ensino médio: as infâncias e o tempo de cada um

A infância é considerada como uma fase fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, pois é durante esse momento da vida que se estruturam as bases da área física, emocional, social, psíquica e cognitiva. Por isso, tudo o que for vivenciado, experimentado e estimulado no processo de crescimento proporcionará efeitos na vida adulta. O bem-estar e a educação da criança é primordial para que se tenha adulto saudável, competente e feliz.

Tanto a família quanto a escola desempenham papéis fundamentais e complementares para o desenvolvimento da criança, cada ambiente contribui para a formação de maneiras distintas, mas inter-relacionadas. A família traz a base emocional, com laços afetivos, segurança, apoio, trazendo modelos de comportamento, valores e atitudes, onde a criança observa e presencia ações e decisões. A escola desenvolve a educação formal e a socialização secundária, com a preparação científica, técnica e social, através das aulas e das atividades promove o desenvolvimento habilidades acadêmicas, conhecimentos essenciais, diversidade de experiências com diferentes perspectivas culturais, comunicação e criticidade, estimulando talentos e interesses de cada um visando aos alunos a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los na contemporaneidade.

Tardif (2012, p. 232) situa-nos que durante “toda a história de vida dos professores, suas experiências familiares e escolares anteriores, sua afetividade e sua emoção, suas crenças e valores pessoais, etc.”, em particular a sua socialização escolar, tem uma grande importância no que diz respeito à escolha da carreira e também no estilo de ensino quando se refere à relação afetiva e personalizada do trabalho docente.

Com idades que vão dos vinte e oito (28) aos quarenta e seis (46) anos, as participantes desta pesquisa apresentam experiências docentes que vão de cinco (5) até dezessete (17) anos de experiência no magistério e com características de atuação variadas. Todas as participantes iniciaram sua trajetória escolar anteriormente à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o que nos leva a outras formas como o ensino era conduzido, principalmente na Educação Infantil.

A Educação Infantil, que hoje é obrigatória a partir dos quatro anos, só foi alterada em 2013, pela Lei nº 12.796. O novo documento ajustou a LDB de 1996 com a Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009, que passava a tornar obrigatória a oferta gratuita de Educação Básica a partir dos 4 anos de idade pelo poder público, mas no documento não se garantiu a obrigatoriedade na emenda, ficando, portanto, a critério das famílias a

realização da matrícula nesta etapa. A então Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013, que também alterou a Lei nº 9394/96, em seu artigo 4º tornou essa etapa obrigatória em seu inciso I: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade [...]”.

Nas narrativas das professoras ingressantes fica claro que anterior a LDB (1996), havia distinção entre quem cursava a Educação Infantil e quem iniciava a vida escolar diretamente no Ensino Fundamental, na então primeira série:

[...] E eu me lembro que tinha muitas crianças na primeira série, eu entrei direto na primeira série e os meus amiguinhos já tinham feito pré, então eles já sabiam pegar no lápis, eles já sabiam pintar, [...] (Sandra, 2023)⁶.

Eu comecei minha vida escolar, eu entrei na escola no ano de mil novecentos e noventa e dois, não tinha naquele tempo lá, pré-escola não era obrigatória, porque eu morava no sítio em Junqueirópolis, então não tinha transporte. E eu já entrei, nesse ano já no primeiro ano (Ana Paula, 2023).

A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, segundo Saviani (2016, p. 389), “diferentemente das anteriores, introduziu um número maior de alterações, adequando à LDB (1996) a extensão da escolaridade obrigatória e gratuita para a faixa etária dos 4 aos 17 anos de idade”. Para a professora Sandra, o fato de não ter cursado a Educação Infantil acarretou dificuldades no início da vida escolar:

Eu me lembro que foi muito difícil, eu não sabia nada disso, morava no sítio e minha família não estimulava essas coisas assim, então, eu lembro que para mim foi muito difícil se acostumar com esse negócio de caderno, naquela época os professores eram extremamente rígidos, [...] (Sandra, 2023).

Outro fato que chama atenção, é que quem era criança que na década de 1980 e 1990, residente nas áreas rurais, como no caso das professoras Sandra e Ana Paula, não costumavam cursar a etapa da Educação Infantil, primeiro porque escolas rurais não tinham oferta para essa etapa da Educação Básica, segundo, não havia o transporte escolar para levá-las até a cidade para estudar e muitas vezes, os professores que lecionavam nessas escolas tinham muitas dificuldades.

⁶ Cada excerto apresentado está identificado com o nome do(a) professor(a) participante e o ano de produção da produção da narrativa como orienta o campo da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2015; Souza, 2014).

E eu já entrei, nesse ano já no primeiro ano. Ia a cavalo para a escola, que era também escola rural, se chamava Escola Municipal, bairro Estrada Quatorze, lá em Junqueirópolis, hoje só existem as ruínas, mas eu fiquei nessa escola por dois anos. [...] A professora chamava Iara, lá de Junqueirópolis, ela morava na cidade e ia todo dia para a escola com o carro dela dar aula para a gente e era longe, porque da estrada quatorze até na cidade era uns quarenta e cinco quilômetros (Ana Paula, 2023).

Com as mudanças na legislação, a Lei nº 12.796 de quatro de abril de 2013 trouxe em seu inciso VIII: “atendimento ao educando, em todas as etapas da Educação Básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. Ficando para o poder público a garantia de acesso e permanência do educando, do direito à educação. Para quem já residia em áreas urbanas, mesmo anteriormente à LDB de 1996, frequentar a Educação Infantil, como já havia disponibilidade, era mais acessível e os pais matriculavam, como no caso das professoras Fabiana, Jéssica e Rosana:

Bom, eu entrei na pré-escola, com seis anos de idade, fiz até o Ensino Fundamental na Escola Municipal Professora Emília Diogo do Amaral, aqui em Tupi Paulista (Fabiana, 2023).

[...] na pré-escola (Creche LEAIS – Lar Espírita Assistencial Irmã Scheila), eu amava. Amava pintar, amava fazer as coisas, amava, ficar na creche. Fiquei muito grandona, naquele tempo acho que fiquei até os oito anos na creche, não sei e eu gostava muito (Jéssica, 2023).

Na Educação Infantil eu não tenho lembranças, só as fotos que eu vejo, mas mesmo assim, eu não sei quem foram minhas professoras, [...] (Rosana, 2023).

As narrativas das professoras vão revelando memórias que segundo Tardif (2012) podemos considerar como os saberes da experiência e poderão se refletir nos saberes pedagógicos quando ingressarem na profissão e no exercício da docência.

Quando avançamos na análise das narrativas vamos identificar o relato da experiência das professoras quando cursaram o Ensino Fundamental. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, manteve a estrutura da Lei anterior, mudando, apenas, a nomenclatura ao substituir as denominações de ensino de 1º e 2º graus para Ensino Fundamental e Médio. Vale salientar que em seu art. 87 a LDB (1996) previa a legalidade de matricular crianças de 6 anos na 1ª série do Ensino Fundamental. Para algumas professoras ingressantes, essa etapa de ensino iniciou-se de maneira não tão agradável, como no caso das professoras Sandra e Jéssica:

Minha trajetória na escola foi bem tensa, porque nos primeiros anos do Ensino Fundamental eu não gostava de estudar, na verdade sempre tive muita dificuldade em entender no tempo da professora, eu entendia no meu tempo, em casa com mais calma, minha tia estudava comigo e eu conseguia entender, na sala nunca conseguia entender nada, sempre chegava atrasada, levava matéria para copiar em casa (Jéssica, 2023).

[...] Naquela época os professores eram extremamente rígidos e minha professora da

primeira série, engraçado que até esses dias eu até falei para uma amiga minha: Você lembra o nome da professora certinho, porque ela me provocou um trauma. Porque eu vivia ajoelhada no milho, vivia, atrás da porta era o meu lugarzinho, por quê? Porque como os meus amiguinhos já tinham conhecimento, eu lembro que era eu e mais duas amiguinhas da sala que não sabíamos fazer praticamente nada e como os meus amiguinhos já tinham feito pré, eles já sabiam. Então eu peguei ajoelhar no milho, eu peguei a mão na palmatória (Sandra, 2023).

Práticas de punição física para os alunos infelizmente eram comumente utilizadas nas décadas de 1980 e 1990, reconfigurando com a ação e a escolha pela docência mesmo que indiretamente. Esse tipo de tratamento refletiu na maneira como a professora veio a desenvolver seu trabalho posteriormente, pensando no bem-estar da criança, principalmente as mais carentes e com mais dificuldades.

Fatos muito marcantes da vida pessoal também acabam mudando a percepção do momento em que a criança se encontra:

É assim, por exemplo, que se fala de experiências, por exemplo, que mudam uma vida, que não tem necessidade de repetir-se, mas que influenciam de uma só e única vez toda a existência profundamente. Por exemplo, uma doença grave, uma perda, uma ruptura amorosa, um acidente, etc., são experiências únicas e que transformam, às vezes, todas as crenças anteriores e fazem encarar ao mesmo tempo o presente e o futuro de maneira, quem sabe, completamente diferente (Tardif, 2009, p. 51).

No caso da professora Rosana, que perdeu seu pai e da professora Ana Paula, que por falta de transporte teve que ficar distante dos pais, depois problemas de saúde, que acabaram acarretando uma reprova no seu ano letivo, e novamente mudança de escola, fatos que acarretaram fortes emoções que acabaram atrapalhando e dificultando a aprendizagem.

Eu tenho poucos detalhes assim da minha infância, eu me lembro que perdi meu pai com seis anos de idade, então, eu lembro que eu faltei um tempo nessa época, [...] Eu lembro vagamente dos desenhos que eu fazia, lembro que eu desenhava e eu não sei se as professoras tinham dó porque eu tinha perdido meu pai (Rosana, 2024).

E em mil novecentos e noventa e quatro por motivo de transporte escolar, que naquele tempo não passava, tive que me mudar com a minha família para a cidade. Só que eu fui primeiro, meus pais e os meus avós ficaram no sítio e eu fiquei morando com a minha avó que eu não tinha muito contato com ela, então eu vinha uma vez por mês, duas vezes, mas não era aquele contato de avó e neta, porque isso acabou atrapalhando meu desenvolvimento na escola (Ana Paula, 2023).

No terceiro ano, era uma professora bem tradicional, com uma turma de mais ou menos quarenta alunos, no período da tarde, a professora era bem rígida, não era muito de carinho com as crianças, era como se fosse um general. E aí, com o movimento de mudança eu acabei tendo alguns problemas emocionais. Meu pai ficou doente em janeiro, depois melhorou. Tempo depois eu peguei hepatite, fiquei um mês e meio fora da escola, e depois sarando da hepatite eu voltei para escola, não demorou nem quinze dias eu quebrei o braço. Eu ia para a escola, eu quebrei o braço que eu escrevia só que eu estava como ouvinte. A professora, naquele tempo não tinha a LDB que a criança tinha que frequentar, permanência ou acesso na escola, ela pediu para os meus pais deixarem eu em casa, para eu não ir para a escola, o que acabou me afetando, e

nesse ano eu reprovei (Ana Paula, 2023).

Para algumas participantes, o início de um novo ano escolar, uma nova série proporcionava momentos especiais e felizes. “Há ainda exemplos marcantes no sentido de honestidade e amor à profissão” (Cunha, 2003, p. 90). Cunha fala ainda que através do depoimento de docente é possível perceber a influência que recebem ao longo da sua própria trajetória escolar de ex-professores tanto em aspectos negativos como em aspectos positivos, como narrado pelas professoras Sandra e Ana Paula:

[...] e foi a partir da segunda série que com a tia Norma que eu comecei a gostar de estudar. A tia Norma foi minha professora também na terceira série. Na quarta e na quinta série foi minha prima que foi minha professora, então eu gostava de estudar, a escola era um lugar que me fazia muito bem, eu sempre gostei de estudar, eu gostava do ambiente escolar, e desde pequena quando eu brincava com a minha irmã Tânia em casa eu era a professora, então, eu não me lembro de pensar em outra profissão a não ser professora (Sandra, 2023).

A professora chamava Iara, lá de Junqueirópolis, morava na cidade e ia todo dia para a escola com o carro dela dar aula para a gente e era longe, porque da estrada quatorze até na cidade era uns quarenta e cinco quilômetros. Ela ia chovendo ou não, ela não faltava, ela ia toda feliz, ela não reclamava, apesar das dificuldades de locomoção, ela sempre dava o melhor de si, era uma ótima professora (Ana Paula, 2023).

Os professores que passaram na vida das participantes, desde a Educação Infantil vão influenciando no processo de escolha para o magistério. Um estudo de Gatti; Barreto; André; Almeida, (2019) revelou que a influência de ex-professores ocupa o terceiro lugar dentre os motivos apontados pelos estudantes de licenciatura para a opção pelo magistério.

Já nos anos finais do Ensino Fundamental, as professoras ingressantes relatam sentir uma maior autonomia e prazer em participar da escola:

Eu fui começar a gostar de escola, no sexto ano, porque fui começar a entender, comecei a gostar de Matemática. Foi na transição de escola, pois eu estudava na escola Emília e para a escola Leônidas, aqui em Tupi Paulista, e eu acredito que a maturidade, as amizades, pois antes eu era bem seletiva para amizades, não gostava de me enturmar muito, eu era mais na minha, e lá eu já estava mais aberta a fazer novas amizades, e uma nova amiga que fiz lá gostava de Matemática, a gente começou a estudar junto então ela me mostrou o universo da Matemática (Jéssica, 2023).

A gente se mudou para Tupi Paulista em mil novecentos e oitenta e sete, quando eu estava na sexta série e eu como era Paranaense eu tinha um sotaquemuito forte, de paranaense, então quando eu vim para Tupi, fui estudar no CENE (Escola Estadual de Tupi Paulista) e eu sofri um bullying “do caramba” por causa da minha fala. O pessoal tirava muito sarro porque eu falava muito “certo”, então eu ia falar “tomaTE”, eu falava poRta, eu tinha meu sotaque muito arretado. Eu me lembro que o professor Norberto, que era meu professorde Língua Portuguesa, aqui de Tupi Paulista, [...] me defendia , ele falava: “Sandra para você não sofrer bullying, vai ter que dar uma quebrada nesse sotaque, mas eu posso te ajudar” (Sandra, 2023).

[...] lá eu consegui me concentrar mais e entender mais, mudou o professor, mudou a escola e, lá foi mais prazeroso, acredito que a professora também influenciou nesse processo, ela explicava, tirava todas as minhas dúvidas, que era outra coisa que eu não

conseguia ter com outras professoras antes, eu tinha muito receio por causa dos não e apontamentos quando era pequena, e na transição de escola os professores já dão uma autonomia maior para podermos perguntar [...] (Jéssica, 2023).

Encerrando o Ensino Fundamental as professoras iniciaram o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica brasileira, o Ensino Médio tem duração de três anos e seu principal objetivo é aprimorar os conhecimentos obtidos pelos estudantes no Ensino Fundamental I e II, além de prepará-los para o mercado de trabalho ou conseguir uma vaga numa Universidade e assim construir aos poucos uma carreira de nível superior.

O Ensino Médio cursei na Escola Estadual de Tupi Paulista, conhecido como CENE, porque como já é maior, então a gente já tem mais autonomia de estudo, é outro grupo, é outra cabeça, ali eu já entrei pensando: o que eu quero fazer depois daqui, então foi onde eu me dediquei mais aos estudos, eu gostava e me prendia, não era complicado. (Jéssica, 2023).

[...] Nessa época eu não sabia o que eu queria fazer de faculdade, minha mãe falava para mim: “Foca em um curso técnico que seja mais rápido, aqui em Dracena mesmo, depois se você quiser uma faculdade, você vai embora.” Mas como eu sou filha única, era só ela e eu, então ela preferia que eu ficasse em Dracena, que escolhesse algum curso aqui perto (Rosana, 2023).

No Brasil, sabe-se que muitos estudantes não conseguem concluir essa etapa de ensino, e muitos quando concluem, fazem uma pausa ou encerram os estudos, na maioria das vezes por não ter condições de continuar estudando, por falta de condições financeiras, precisam ajudar no sustento da casa.

Assim que concluiu o Ensino Médio a professora Ana Paula relata ter feito uma pausa nos estudos. Em geral poucos estudantes que concluem esta etapa já sabem o que vão querer cursar no nível superior. Os dados oficiais também indicam que só 24,2% dos jovens de 18 a 24 anos que cursam o Ensino Médio, ingressam em uma faculdade ou universidade.

E em mil novecentos e noventa e sete, na quinta série, eu mudei novamente de escola, fui para a Escola Estadual Idene Rodrigues dos Santos, no mesmo município onde eu fiquei da quinta série e sai só no terceiro colegial em dois mil e três, no mesmo período. Passando algum tempo, eu me casei, ainda morava em Junqueirópolis, em dois mil e cinco eu me mudei para Paulicéia, onde fiquei por dez anos. Depois que terminei o colegial sem estudar ou trabalhar, ficava em casa, então, meu marido falou para eu ir estudar Pedagogia (Ana Paula, 2023).

Observamos que momentos que vão desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental, tiveram grande influência na trajetória de cada uma das professoras e influenciaram as suas escolhas profissionais. Por exemplo, a professora Sandra, quando afirma que desde pequena, não pensava em outra carreira que não a docência, que nos anos finais do Ensino Fundamental, no município que morava havia a possibilidade de cursar o

Ensino Médio com habilitação para o magistério, portanto, a vontade e a oportunidade, possibilitaram seguir os estudos focando na docência. Igualmente, é possível identificar na narrativa da professora Fabiana a influência que o CEFAM teve na sua formação profissional.

Quando chegou o Ensino Médio eu optei por fazer CEFAM, eu não quis fazer colegial, eu quis fazer direto CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério porque eu queria ser professora e antes de ir pro CEFAM eu fui catequista, dava curso bíblico, eu sempre ensinei, gostava de ensinar (Sandra, 2023).

Eu fui fazer o colegial. Aqui na minha cidade tinha o CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), eu sempre gostei muito porque a gente participava das visitas, das semanas pedagógicas que o CEFAM fazia com os alunos da cidade, e eu sempre tive um sonho de estudar lá. [...]Quando eu entrei no primeiro colegial no “CENE” - Escola Estadual Tupi Paulista, hoje com o nome de Escola Estadual Léa Aparecida Vieira Guedes, foi divulgado o vestibulinho do CEFAM pela última vez, daí eu fiz e passei, consegui e fui, sai do CENE e fui para o CEFAM (Fabiana, 2023).

Das cinco participantes da pesquisa duas cursaram a habilitação para o magistério no então Centro Específico de Formação e Habilitação para o Magistério – CEFAM, que iniciou seu processo de extinção após a promulgação da LDB, encerrando as suas atividades no estado de São Paulo em 2005. E três cursaram o Ensino Médio regular. Das duas com habilitação para o magistério, a professora Sandra concluiu no ano de 1995 e a professora Fabiana em 2003. As professoras que cursaram o Ensino Médio regular, Ana Paula concluiu essa fase da escolarização em 2003, Rosana em 2012 e Jéssica em 2011.

4.2 Trajetórias para a docência: A habilitação para o magistério e a universidade

Em 1971, a Lei 5.692/71 modificou os ensinos primário e médio e introduziu a denominação de Primeiro e Segundo Graus, nessa nova estrutura desapareceram as Escolas Normais e instituiu-se a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. Em 6 de abril de 1972, o Parecer nº 349/72 (BRASIL-MEC, 1972), organizou a Habilitação do Magistério “em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª. Série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª. Serie do 1º grau” (Borges, Aquino e Puentes, 2011, p. 100).

Dentro dessa nova estrutura, em 1982, foi criado o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM. “O objetivo foi atenuar os problemas detectados com relação às carências de formação docente” (Borges; Aquino; Puentes, 2011, p. 102). Os

CEFAMs conseguiram melhorar a qualidade da formação docente, segundo Pimenta (1995), pois se expandiam em número e ofereciam cursos de formação integral, currículos voltados para a formação geral e pedagógica dos docentes, com ênfase nas práticas de ensino.

Quem teve a oportunidade de cursar a habilitação para o magistério, apresenta seus pontos de vista sobre a formação, por exemplo, como relatam as ingressantes Fabiana e Sandra:

No CEFAM, era muito trabalho, eram semanas pedagógicas, era tudo muito bonito naquela época, porque era diferente, muita gente gostava e eu quis entrar na área do magistério devido ao CEFAM, o que me chamava a atenção eram as atividades mais práticas, ligadas à educação, porque nada como o professor em sala de aula dando a metodologia dele e você realizando as atividades na teoria e na prática. Fazia aulas expositivas, então você ia se imaginando em sala de aula, escolhíamos um tema e o grupo se reunia para montar essas aulas e trabalhos para expor. [...] (Fabiana, 2023).

Tudo que estudei na teoria, as regras, as leis, as práticas, tudo vi no CEFAM. Você estuda tudo isso e quando chega na hora da prática tudo que você vai desenvolvendo o que aprendeu na teoria, que nem sempre é fácil, a gente fica nervosa, às vezes a criança não entende, não aprende, você tem que mudar, é um processo longo de desenvolvimento, pois tem que seguir um plano de ensino (Fabiana, 2023).

Fiz CEFAM, entrei em mil novecentos e noventa e dois e me formei em dezembro de mil novecentos e noventa e cinco, peguei meu diploma, comecei de janeiro [...] O CEFAM me deu uma base gigantesca, mirava muito a parte didática do professor, lá a gente aprendia desde a altura da voz, de como se portar em sala de aula, como fazer para chamar as crianças para perto da gente. O CEFAM me ensinou letra pedagógica, o que é um plano de aula, projetos didáticos, plano de ensino anual, veio tudo de lá, porque lá a gente fazia muito tudo isso, a gente montava muitos projetos escritos, muito planos de aula e executávamos tudo o que era planejado, então, essa facilidade que eu vejo, veio de lá, a questão de desenvolvimento de jogos, montar, [...] porque no CEFAM eram oito horas por dia, entre teoria, prática e estágios, [...] (Sandra, 2024).

As narrativas vão evidenciando que os saberes da formação inicial vão sendo acionados para a ação pedagógica das professoras, notadamente aquelas que cursaram o CEFAM (Fabiana e Sandra). As professoras relembram a formação prática e pedagógica para elaboração do planejamento, dos materiais e dos recursos com objetivo de ensinar a criança. Essas práticas da aprendizagem docente eram vivenciadas por meio dos estágios supervisionados, acompanhados e discutidos nas aulas durante a formação no CEFAM. As narrativas de Fabiana e Sandra vão revelando sua visão da docência e do papel do professor, assim como suas responsabilidades como profissionais e a influência desta formação na escolha da profissão e prática com as crianças na atualidade.

O CEFAM incentivava bastante os alunos a vivenciarem experiências docentes e aprender a gostar, tanto é que a maioria da minha turma é professor hoje, agora na faculdade era muita teoria, legislação, e no CEFAM também tínhamos um tempo maior de formação do que na faculdade, tinha também muitas disciplinas voltadas para a prática docente, [...] (Fabiana, 2024).

Sobre os estágios supervisionados no magistério de acordo com a Resolução SE nº 181, de 13 de dezembro de 1996, eram um total de 780 horas, proporcionados pela integralidade do ensino, que eram oito horas diárias, durante quatro anos, permitindo que os alunos tivessem na grade curricular, horário reservado para o cumprimento dos estágios. Ainda de acordo com a Resolução: “A proposta de reformulação do Estágio Supervisionado centra-se na premissa de que a ação pedagógica parte de ações concretas que priorizam o trabalho docente do ponto de vista operacional.” Nesse sentido, as atividades de Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado representam o espaço privilegiado para a realização de um trabalho multidisciplinar que busca comprovar na prática elementos teóricos criticamente adquirida ao longo do curso. Esse horário para o cumprimento dos estágios estava dentro do período de aula das escolas de Educação Infantil e de anos iniciais do Ensino Fundamental:

Os meus estágios fiz na Escola Municipal Professora Ana Thereza Copetti Ferreira, à tarde, no horário de estágio mesmo do CEFAM. A maioria que eu me lembro foi nos anos iniciais do Ensino Fundamental, eu participava dentro da sala, quase sempre no fundo da sala fazendo observações, quando a professora precisava de ajuda eu estava ali disponível para trabalhar com ela, tomava leitura das crianças, ajudava a professora a corrigir os cadernos. Os estágios normalmente eram no período da tarde, duas vezes por semana no terceiro e no quarto ano, a quantidade de horas exatas eu não me lembro, mas eram muitas horas entre observação, participação e regência (Fabiana, 2023).

Uma coisa que eu acho do CEFAM, com a prática dos estágios, eu ia para sala de aula e me via como professora, eu estava fazendo o estágio mais eu queria praticar, eu ajudava a professora dentro da sala, me davam cadernos para corrigir, pediam para que eu tomasse leitura das crianças, não era só observar, você ia para sala praticar. (Fabiana, 2024).

No caso da professora Fabiana, o interesse pelo magistério surgiu no decorrer da sua trajetória, tinha desejo em cursar a habilitação para o magistério, mas inicialmente não sabia se seguiria a carreira docente e no decorrer do curso veio o interesse em ser professora.

Aqui na cidade tinha o CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), e eu sempre gostei muito porque a gente participava das visitas, das semanas pedagógicas que o CEFAM fazia com os alunos da cidade, e eu sempre tive um sonho de estudar lá. [...] Porque quando eles faziam aquelas semanas pedagógicas e as escolas iam fazer as visitas, eu era criança ainda, eu ia visitar com a escola, era muita coisa legal que eles faziam sabe? Coisas assim diferentes, teatro, eles faziam umas maquetas lindas maravilhosas, faziam aquelas exposições que explicavam as coisas, eram experiências no laboratório de química. Então eu achava tudo muito legal. [...] Ser professora, não. Eu queria só ser estudante do CEFAM, eu queria participar (Fabiana, 2023).

Com a promulgação da Lei 9.394/96, nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os centros de formação em nível médio, deram início ao processo de encerramento dos seus trabalhos e a formação docente foi preferencialmente transferida para o nível superior. A

LDB trazia em seu artigo 62³ a seguinte redação: A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de Educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

E quando foi a minha vez, infelizmente já estava nesta nova lei. Naquele tempo em que ia terminar o CEFAM, que ia acabar com o CEFAM. Só que eu tive ainda a oportunidade, porque quando eu entrei no primeiro colegial no “CENE” - Escola Estadual Tupi Paulista, hoje com o nome de Escola Estadual Léa Aparecida Vieira Guedes., foi divulgado o vestibulinho do CEFAM pela última vez, eu fiz, passei, consegui e fui. Saí do CENE e fui para o CEFAM, então, foi um ano bem difícil porque teve seis turmas da mesma série, então, tinha bastante alunos, mas eu tive a oportunidade de estudar no CEFAM (Fabiana, 2023).

A professora Fabiana já faz referência ao processo de encerramento do CEFAM, que até o ano de 1999 realizava o processo seletivo de ingresso para os alunos iniciarem seus estudos no então primeiro ano do Ensino Médio, mas a partir do ano 2000, com o processo de encerramento das atividades a instituição ofereceu por mais três anos o processo seletivo para os alunos que já haviam cursado o primeiro ano do Ensino Médio regular e ingressavam no segundo ano para a habilitação do magistério. No ano de 2005 foi realizada a formatura da última turma de professores habilitados em nível médio pelo CEFAM.

A professora Sandra cursou a habilitação para o magistério e concluiu antes da publicação da LDB (1996), nessa época a atuação docente era iniciada de outra maneira, por indicação, normalmente política, e a LDB (1996) passou então a exigir o ingresso no cargo de professora através de provas e títulos, independentemente de concurso público ou processo seletivo.

Peguei meu diploma, comecei de janeiro, virei para uma amiga minha que era a Ana Cláudia falei: Ana Cláudia, eu quero ser professora e aqui em Tupi não tinha. Aqui era aquela época que era tudo arranjado, era muita indicação ainda, não tinha essa coisa de concurso público. Então, falei Ana a gente não conhece ninguém aqui a gente tem que ir para fora, e eu tinha uma amiga chamada Érica, que já era professora em Campo Grande, ela também tinha feito CEFAM, chegou em Campo Grande Mato Grosso do Sul e conseguiu aula. Então, eu e a Ana resolvemos ir para Campo Grande também (Sandra, 2023).

³ Atualmente o artigo 62 tem a seguinte redação: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.”

Os saberes apresentados para os professores que cursaram o Ensino médio com habilitação para o magistério, não deixaram a desejar com relação ao ensino superior, em muitos casos elas se referem a essa aprendizagem como muito significativa. Não apenas aos saberes didáticos e curriculares, mas aos saberes pedagógicos mais voltados à execução do trabalho como docente.

Contextualizando o momento histórico da formação dos professores, quando as participantes cursavam habilitação do magistério e ensino superior, na década de 1990, tivemos uma concepção de formação plena dos professores, entretanto, de acordo com Casa, Locatelli e Rinaldi (2024) marcada por uma reforma administrativa-gerencial do Estado brasileiro segundo o ideário político e econômico neoliberal. Atingindo a Educação a reforma atrela-se ao discurso das competências e passa a orientar a formação de professores para modelos flexibilizados à organização das relações de trabalho.

Naquele cenário, embora o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) tenha atrelado positivamente a formação de professores à exigência de habilitação em nível superior, o que se viu no início dos anos 2000 foi a marca da presença de indicadores econômicos na redação das diretrizes para a formação de professores, Resolução CNE/CP n. 01/2002 (BRASIL, 2002a) e Resolução CNE/CP n. 02/2002 (BRASIL, 2002b), atrelando-as à exigência de uma maior regulação do trabalho docente e adotando o modelo das habilidades e competências na formação desses profissionais (Casa; Locatelli; Rinaldi, 2023, P. 170).

Por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. O CEFAM até a publicação da LBD em 1996 teve grande participação na formação de docentes para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ficando as licenciaturas, na sua maioria, a formação dos professores para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Atualmente, os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nas etapas de ensino e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração (Cunha, 2013, p. 612).

Gatti (2013) vem falar que a formação inicial de um profissional deve perpassar os conhecimentos acadêmicos, para que sejam construídos subsídios tanto para a formação quanto para as situações profissionais. Sob esse ponto de vista, a formação inicial precisa “encontrar maneiras para assegurar um desempenho adequado dos futuros professores nas salas de aula, agir como primeiro espaço de socialização da profissão e, ainda, certificar os candidatos a professores que poderão atuar profissionalmente” (Vaillant; Marcelo, 2012).

Quanto ao curso de graduação, todas as participantes da pesquisa cursaram como primeira licenciatura a Pedagogia, no caso desta pesquisa, quatro (4) em faculdade particulares e apenas uma, a professora Sandra realizou o curso superior em universidade pública. Esse dado também reflete uma realidade do país, pois no Brasil a maioria dos profissionais atuantes nas redes de ensino, cursou a graduação em centros de ensino superior particulares. Ana Paula conclui sua graduação no ano de 2016, Rosana em 2018, Fabiana em 2011, Sandra em 2002, e Jéssica em 2015. A professora Ana Paula possui ainda uma segunda graduação, em História.

De acordo com Gatti (2013-2014) os dados apresentados nos resumos técnicos do Censo da Educação Superior de 2009, 2010 e 2011 disponibilizados pelo MEC/Inep (Brasil, 2013), apresentam que “a grande maioria dos cursos e das matrículas em licenciaturas está nas instituições privadas de ensino superior e que o crescimento das matrículas nos cursos que formam professores vem sendo proporcionalmente muito menor do que o crescimento constatado nos demais cursos de graduação” (Gatti, p. 36, 2013 – 2014).

Quanto a optar pelo curso de Pedagogia, de modo geral, nem sempre se colocou como primeira opção de escolha profissional, as narrativas apontam que foi por motivos da proximidade do curso em nível superior ou por ser um curso em que os docentes pudessem pagar, pois, a maioria não tinha condições de pagar uma faculdade distante de casa e nem seus familiares. “Entre os estudantes dos cursos de nível superior para a docência, 50,4% situam-se nas faixas de renda familiar média, cujo intervalo é de três a dez salários-mínimos” (Gatti, 2010, p. 1363).

A decisão de ingressar na Pedagogia foi por falta de opção mesmo. Eu queria fazer uma faculdade, mas eu queria fazer perto de Tupi Paulista, porque eu não tinha dinheiro para pagar faculdade fora e então eu escolhi a que era mais acessível, porque eu queria fazer alguma coisa, e entrei na Pedagogia porque eu gostava de criança, só, por gostar de criança, por nenhum outro motivo (Jéssica, 2023).

É, financeiramente, porque a minha irmã mais velha já fazia faculdade aqui na CESTUPI, ela fazia administração, então, meu pai falou, que para pagar para as duas eu já não vou poder, porque vai ficar um pouco pesado. Então, eu falei para ele que ia começar a trabalhar, que eu vou estudar, eu não quero ficar sem estudar (Fabiana, 2023).

Das professoras ingressantes a única que optou por fazer o curso de Pedagogia, já atuando como docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi a professora Sandra. Ela teve a oportunidade de ingressar em uma Universidade Federal no estado do Mato Grosso do Sul, por estar morando na capital do estado.

Então, eu cheguei em Campo Grande em noventa e seis, comecei a estudar porque o meu sonho era fazer federal e lá tinha a Dom Bosco e a Uniderbe que eram duas particulares, eu falava não gente eu quero fazer a federal. [...] No final de noventa e

sete eu fiz o vestibular e passei. No começo de noventa e oito, comecei a faculdade federal, UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, passei para pedagogia e Direito noturno, engraçado que eu sempre gostei muito de lei, lei é uma coisa que sempre me atraiu, mas meu sonho era ser professora, não adianta (Sandra, 2023).

No caso da professora Rosana, a Pedagogia não foi a primeira opção da escolha do curso superior, que inicialmente esteve atrelada à disponibilidade de tempo para realização do curso de acordo com o período em que trabalhava, a escolha pelo magistério veio depois:

Eu não sabia o que faria de faculdade, eu trabalhava numa escola que tinha cursos profissionalizantes para professores, cursos de pós-graduação e cursinhos preparatórios para concurso na área da Educação, então eu tinha muito contato com as professoras, mas como eu trabalhava à noite o único curso que tinha lá em Dracena no período da manhã era Direito, então eu comecei Direito, fiz um ano, porém eu não gostava, e como também tinha professoras na família, [...] então eu decidi fazer Pedagogia, saí do serviço, pois trabalhava à noite, para fazer o curso na Fundec. (Rosana, 2024).

No caso da professora Ana Paula a escolha esteve ligada à ideia de que com a realização do curso de Pedagogia, as chances de conseguir uma vaga de trabalho na região seriam maiores, do que em outros cursos disponíveis.

[...] em dois mil e cinco eu me mudei para Paulicéia, fiquei dez anos, depois que terminei o colegial sem estudar ou trabalhar, ficava em casa, então, meu marido falou para eu ir estudar Pedagogia. E retornei aos estudos no ano de dois mil e treze, com vinte e oito anos, na faculdade CESTUPI - Centro de Ensino Superior de Tupi Paulista, onde me formei no ano de dois mil e dezesseis em Pedagogia (Ana Paula, 2023).

Outra questão da escolha está ligada às questões financeiras, à disponibilidade do curso próximo a sua cidade ou na mesma, como no caso das professoras Fabiana e Jéssica, que também relatam exerceram atividades remuneradas, não ligadas à docência para poder pagar o curso superior, em setores como no comércio ou na prestação de serviços:

Eu fiz Pedagogia na CESTUPI (Centro de Ensino Superior de Tupi Paulista) aqui em Tupi Paulista também, abriu no primeiro ano como Normal Superior, mas nesse ano, primeiro do Normal Superior, eu não tive condições de entrar, entrei no segundo ano da faculdade, deu certo que o Normal Superior virou Pedagogia, então, eu entrei mesmo na Pedagogia (Fabiana, 2023).

Comecei a trabalhar aqui em Tupi, no comércio, numa loja de roupas, entrei nessa loja e entrei na faculdade, e na época, eu lembro até hoje, que a mensalidade da faculdade era cento e cinquenta reais, mas na época era bastante dinheiro (Fabiana, 2023).

A decisão de ingressar na Pedagogia foi por falta de opção mesmo. Eu queria fazer uma faculdade, mas eu queria fazer perto de Tupi Paulista, porque eu não tinha dinheiro para pagar faculdade fora e então eu escolhi a que era mais acessível, porque eu queria fazer alguma coisa. [...] Um período eu trabalhava de babá (Jéssica, 2023).

A maioria dos docentes quando cursaram as suas licenciaturas trabalhavam

concomitantemente, estudando em faculdades particulares como visto pelas professoras Fabiana e Jéssica para poder pagá-la, ou como no caso da professora Sandra que mesmo estudando em uma universidade federal, não teria condições de se manter financeiramente se não trabalhasse durante o dia e cursasse Pedagogia no período noturno.

Eu dava aula de manhã no Casulo, à tarde na Funlec e da Funlec eu cruzava Campo Grande para ir à federal, então eu não tomava banho e não jantava, porque era uma hora e meia para chegar na faculdade. Então eu saía quinze para as seis mais ou menos da escola, já pegava o ônibus e tinha que cruzar a cidade para ir ao Campus onde eu estudava. Eu chegava ao campus quinze para as sete, às sete horas já começava a aula. Umhas cinco amigas e eu que fazíamos isso (Sandra, 2023).

No nível superior, temos também o estágio supervisionado, que na resolução CNE/CP nº 02/2015, determina que para os cursos de licenciatura na área de formação e atuação na Educação Básica tem uma carga horária mínima de 400 horas. Muitas instituições de ensino ou redes de educação municipal oferecem estágio remunerado para estudantes do curso de Pedagogia, muitas vezes a remuneração recebida por esta experiência serve para custeio do curso ou a a permanência do estudante quando está matriculado em uma universidade pública. As instituições aproveitam esse tipo de serviço para diversos trabalhos do cotidiano docente.

Gatti (2014) explica que os estágios estão regulamentados pela Lei n. 11.788/2008 (BRASIL, 2008), devem se configurar como “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho” (art. 1º), [...] devendo ter “acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente” (§1º, inc. III, art. 3º).

Os estágios supervisionados devem proporcionar aos licenciandos um contato mais aprofundado com as escolas de Educação Básica, se constituindo de espaços privilegiados para a aprendizagem das práticas docentes, porém, muitas vezes, o estágio não é planejado, nem orientado da maneira correta e nem acompanhado pelo professor- supervisor de estágio. Aqui apresentados na sua maioria como ajudantes de professores e diversos serviços dentro das escolas.

No estágio eu ajudava as professoras, eu comecei em uma turma de segundo ano, depois fui para o primeiro ano, eu ajudava os alunos com dificuldade, separava atividades, colocava nas pastas as tarefas, ajudava na fila, e no recreio, era uma auxiliar da professora (Rosana, 2024).

Com as horas dos estágios, que eu tinha que fazer as pastas de estágio, que auxiliavam na consolidação da prática, da experiência, para o nosso conhecimento, para que o professor responsável pudesse avaliar com estava sendo o desenvolvimento do nosso trabalho, acompanhar se estávamos cumprindo os horários corretamente. Tudo aquilo, regência né, que a gente tinha que fazer expor aula, dar uma aula prática. Então eu

gostei, e eu comecei a fazer o estágio, aqui na escola Ana Thereza (Fabiana, 2023).

Outra experiência comumente relatada pelas profissionais enquanto estagiárias é a designação da função de cuidador ou acompanhante de crianças com necessidades especiais, que de acordo com a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência, no capítulo IV – Do Direito à Educação, traz em seu artigo 28, inciso XI – “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio” (Brasil, 2015); sendo designado para esse trabalho os estagiários pelas redes de ensino, por ter um custo menor, o que acaba sendo uma prática muito utilizada nas escolas:

Em dois mil e quinze começaram os estágios nas prefeituras e eu peguei um aluno autista, a primeira vez, o Leonardo, nunca tinha visto uma criança autista na minha vida. Oos professores de lá também não, então foi uma mudança radical, não fomos muito bem aceitos, nem mesmo pelas crianças. Ele era uma criança tranquila, mas eu não tinha nenhuma formação ou entendimento sobre o que era e o que fazer, minha sorte foi a professora e AEE – Atendimento Educacional Especializado que me orientou muito, depois vieram outros alunos na rede. No caso do Leo, tive até que desfraldá-lo e ensiná-lo a permanecer na sala. Os professores da sala me orientavam na medida do possível porque eles também não tinham nenhum curso na área (Ana Paula, 2023).

Em dois mil e dezesseis quando o Leonardo já estava melhor adaptado pedagogicamente, mudaram, eu recebi outro autista bem severo que batia, jogava, derrubava, foi outra mudança com o Everton. A mãe era bem de idade, a gente via que ela estava exausta, a única amizade que ela tinha éramos nós, ela não tinha família próxima, a família dela era de Rondônia, e opai do Everton não se importava muito (Ana Paula, 2023).

Logo quando eu comecei, passaram as primeiras provas e já me chamaram para trabalhar no Anglo, que é uma escola particular vinculada à faculdade, como estagiária, eu fiquei lá o ano de dois mil e dezesseis, em dois mil e dezessete eu passei num processo seletivo de auxiliar de Educação e passei a ser cuidadora, de uma criança especial que tinha Síndrome de Down, era uma escola bem difícil (Rosana, 2023).

Quando eu fui para o município eu vi aquelas crianças com dificuldade, no terceiro ano tinha criança que não sabia ler e escrever, foi impactante, eu prestava bastante atenção na professora que tentava explicar, mas não conseguia muito, mas ela fazia um excelente trabalho, só que era muito difícil. Então essas experiências eu acho que me ajudaram a iniciar o meu trabalho como professora me passaram alguma segurança (Rosana, 2023).

Nesse meio tempo, eu já estava estudando na faculdade e fazia indicação dos estudantes para trabalhar como estagiários nas creches, com o estágio remunerado, mas eu não comecei a trabalhar na creche como estágio, eu entrei como substituta, cobrindo uma licença meio período (Jéssica, 2023).

Muitas são as críticas aos estágios supervisionados, que na maioria das vezes não são cumpridos da maneira correta, como no caso da professora Jéssica, era estágio, porém, ela já ficava com a sala como professora. Gatti (2014) alerta que muitas vezes não lhes é dada a

mínima condição do estagiário efetivamente realizar o estágio de maneira adequada, fazendo o acompanhamento, a discussão e a avaliação dessa atividade obrigatória, pois os estudantes procuram individualmente as escolas e os professores de Educação Básica. E se tem a questão da própria faculdade que atribui “a um professor, responsável pelo estágio, várias dezenas ou centenas de estudantes, o que inviabiliza a real orientação e supervisão desses estágios” (Gatti, 2014, p. 41).

Neste cenário, muitos estudantes dos cursos de graduação, notadamente aqueles matriculados em cursos de licenciatura, iniciaram seu estágio na fase inicial do curso, o que muitas vezes ocasiona dificuldades, pois os graduandos, por estarem iniciando os estudos, possivelmente não estavam preparados psicologicamente e cognitivamente para o que o estágio demanda do discente, como a falta de preparo nos cursos e um acompanhamento correto, pode acarretar diversas situações e experiências negativas na formação dos futuros professores.

Quanto aos estágios supervisionados, lembramos que o número de horas de estágio obrigatório nos cursos de Pedagogia visa proporcionar aos alunos um contato mais aprofundado com as redes de ensino básico. Embora, em princípio, eles constituam espaços privilegiados para a aprendizagem das práticas docentes. “As observações difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia levam-nos a sugerir que a maior parte dos estágios envolvem atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas” (Gatti, 2010, p. 1371). Os estágios supervisionados remunerados ou não, dos cursos de licenciatura, de modo geral, acabam não cumprindo as orientações que a legislação define.

Temos ainda práticas na formação inicial que marcam positivamente as professoras, práticas e vivências que são levadas posteriormente para o desenvolvimento do seu trabalho na docência. Vejamos:

Na disciplina de Psicologia eu pude entender o funcionamento da cabecinha, como aquela criança pensa, o que pensa, como ela aprende como ela absorve os conteúdos que lhes são transmitidos, e também o emocional, porque por mais que não seja um conteúdo, a gente tem que entender a criança, olhar e enxergar além do que se vê, e na psicologia eu me prendi nisso, e hoje em sala de aula eu olho além do que eu vejo naquela criança para tentar entender o que está acontecendo ali (Jéssica, 2023).

Foi muito importante, principalmente nas aulas da Cristiane Patuto, maravilhosamente tudo que envolve o desenvolvimento da criança emocional eu sempre me lembro dela, ela lecionava Psicologia da Educação. Ela orientava como lidar com a criança, lembro-me das avaliações sobre os pensadores, principalmente Piaget, Vygotsky, Wallon, sempre me lembro dela (Ana Paula, 2023).

Experiência acadêmica que marca o processo de formação para a docência, a Professora Sandra, fala sobre a diferença de fazer uma Universidade Federal, explicando que ela enquanto docente não enxergava nos estudantes da faculdade particular, onde lecionou, encararem da

mesma maneira.

E bom da faculdade federal é que tem evento literário com todas as editoras, agente tem contato com editores, à gente tem contato com autores, o autor acabou de lançar um livro ele vai fazer noite de autografo no auditório da faculdade federal, então assim eu conheci muitos autores fantásticos da área da educação na faculdade, muitos, um dos que eu cheguei a chorar quando eu conheci foi o Gilberto Dimenstein, quando ele foi dar aquela palestra, eu pensei, cara eu não acredito que nesse banquinho na minha frente está o Dimenstein falando comigo. Libâneo, tão fantásticos, assim (Sandra, 2023).

Eu sou professora universitária, mas eu não vejo nos meus alunos, pra não dizer que eu não via eu devo ter formado uns quatrocentos alunos, desses quatrocentos que eu vejo assim que tinha essa gana, esse amor de ser professora, uns dez. (Sandra, 2023).

Outra questão que a professora Sandra cita na sua narrativa e que não foi narrada pelas demais participantes, muito presente nas universidades públicas, é a realização de pesquisa científica, prática muito importante, porém, praticamente não acontece ou acontece muito pouco em faculdades particulares, mas que agregam um grande valor no desenvolvimento acadêmico do professor. “A relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes” (Tardif, 2012, p. 237).

E a gente começou a estudar, foi um ano de muita pesquisa porque naquela época ainda a Educação Física era assim, era muita bola, então para os meninos dava-se bola, para as meninas dava-se bambolê ou elástico, era a aula de Educação Física. Então, eu comecei a questionar, porque eu sempre gostei de jogar futebol, eu era uma menina moleca, eu gostava de futebol, de vôlei, e muitos professores de Educação Física que eu tive, ah não, agora é hora dos meninos, tipos assim, tá, mas só os meninos, mas e eu? Então na faculdade dentro da área de gênero a gente começou a questionar isso, fiz uma pesquisa com vários professores da rede municipal de Campo Grande, a gente fechou essa pesquisa e foi publicado em um livro da faculdade federal, eles editaram meu artigo e publicaram, é uma área que eu gostava muito (Sandra, 2023).

A formação inicial para a docência deve mobilizar e configurar saberes que se constituirão como subsídios para situações de trabalho do professor e que desses saberes outros possam ser possibilitados, incluindo referências do exercício profissional, orientando a aquisição da experiência., porém, a formação do ensino para a docência:

Ainda é enormemente organizada em torno de lógicas disciplinares. Ela funciona por especialização e fragmentação, oferecendo aos alunos disciplinas de 40 a 50 horas. Essas disciplinas (psicologia, filosofia, didática, etc.) não tem relação entre elas, mas constituem unidades autônomas fechadas sobre si mesmas e de curta duração e, portanto, de pouco impacto sobre os alunos (Tardif, 2012, p. 241 -242).

Tardif (2012) cita que muitas vezes o tempo vivido na formação inicial dentro da universidade não é suficiente para modificar ou transformar a concepção ou a percepção que o

sujeito possui do trabalho como docente. Sobre a formação de professores em seu conceito básico e na sua organização institucional deve ser “realizada numa estrutura com identidade própria, sendo que as práticas, na matriz curricular, não devem ser reduzidas a um espaço isolado, mas que sejam postas em articulação com fundamentos e conteúdos específicos”, (Gatti, 2014, p. 38) e essa estruturação deve estar presente durante toda a formação do professor, desde o início do curso.

A faculdade não me preparou para as práticas de sala de aula, era muita teoria, conteúdos que davam lá, a maioria não serviu para ajudar na prática (Rosana, 2024).

[...] a faculdade é mais teoria, você tem as aulas práticas mais são mínimas, a maioria das coisas que você estuda ali quando você chega na sala de aula é outra realidade, por exemplo, na faculdade você estuda como desenvolver o trabalho em uma roda de leitura que garanta aos alunos intervenções necessárias para a aprendizagem, porém, quando você entra na sala, nem sempre as orientações vão dar certo, os alunos podem estar agitados por alguns motivo externo, não se interessarem pela história e você tem que buscar outras maneiras de fazer esse trabalho, então, no meu conceito para a prática docente a faculdade me ajudou pouco,[...] (Fabiana, 2024).

Uma crítica muito comum entre os docentes é de que a faculdade não os preparou de maneira adequada para o trabalho para a docência. Gatti (2014) discorre sobre diversos problemas pesquisados na formação inicial, apontando que teoria e prática não se mostram integradas dentro dos currículos oferecidos. A formação inicial tem papel fundamental para o trabalho do professor, não se esquecendo de que “para atingir fins pedagógicos o professor também se baseia em juízos provenientes de tradições escolares, pedagógicas e profissionais que ele mesmo assimilou e interiorizou” (Tardif, 2012, p. 66).

Apesar das novas legislações sobre a formação de professores no Brasil, ainda se vê a tradição formativa baseada em conhecimentos disciplinares, predominantemente nos cursos superiores, sabe-se que para um professor iniciar seu trabalho na Educação Básica, é necessário que acesse e utilize os saberes provenientes da formação profissional para o magistério, desenvolvido enquanto aluno de licenciatura, mas também faça o elo desses saberes com os saberes provenientes da sua própria experiência profissional provenientes da formação escolar anterior e da sua vida pessoal, que vão ser associados aos saberes provenientes dos programas e livros didáticos sendo então utilizados no desenvolvimento do trabalho docente.

Noutros termos, um professor não possui habitualmente uma só e única ‘concepção’ de sua prática, mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações. [...] Que a relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser pensada segundo o modelo aplicacionista da racionalidade técnica utilizado nas maneiras de conceber a formação dos profissionais e no qual os saberes antecedem a prática, formando uma espécie de repertório de conhecimentos prévios que são, em seguida, aplicados na ação (Tardif, 2012, p.65).

Já a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. “Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais”(Cunha, 2013, p. 612). Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação. Gatti (2014) aponta que há um grande descompasso para as formações continuadas ofertadas em que teoria e prática não são integradas, para que essa aprendizagem faça sentido e possa ter uma integração formativa auxiliando o professor na sua atuação enquanto docente.

Quanto à continuidade da formação, todas as participantes possuem pelo menos uma pós-graduação *lato sensu*, em áreas afins relacionadas à Pedagogia, como Psicopedagogia e alfabetização e letramento, algumas mais de uma. Já pós-graduação *stricto sensu*, nenhuma das participantes cursou ou está cursando, por conta das dificuldades encontradas para a realização desse tipo de formação, que envolve desde o tempo para realização das disciplinas, que normalmente são concomitantes com o horário de trabalho e também, pela falta de incentivo da gestão pública, que não liberam ou aceitam a justificativa da ausência do trabalho, não levando em consideração as vantagens da formação tanto para o profissional quanto para as redes de ensino.

De acordo com o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE – 2022, que discute diversos indicadores, na meta 16, analisou o avanço da formação no Brasil em nível de pós-graduação, revelando que com base nos dados de 2021, que 44, 7% dos docentes são pós-graduados, porém o relatório coloca que o total está em programas de *lato sensu* e *stricto sensu*, não separando os docentes que são especialistas, dos docentes que são mestres e doutores.

Um traço comum identificado nas narrativas das participantes da pesquisa é que elas buscaram e ainda buscam se aprimorar e se especializar continuando seus estudos após a formação inicial. Elas afirmam que durante a carreira, realizaram cursos e especializações que ocasionaram crescimento profissional. “A busca pela formação permanente geralmente acontece mediante um desafio a ser superado em sala de aula e, nesse sentido, observa-se na atualidade o quanto estão se propagando a oferta de cursos de especialização para atender aos desafios da profissão” (Guesser; Hobold, 2024, p.284). A análise dos relatos permitiu identificar caminhos adotados pelas professoras na busca pela formação permanente.

Eu fiz uma de Psicopedagogia clínica e institucional na CESTUPI que foi um ano e meio maravilhoso, de muito estudo presencial, foi uma pós onde eu aprendi demais, [...] Depois eu tenho mais duas pós que eu finalizei, tudo EAD para contar para concurso, infelizmente porque precisa, e estou finalizando mais duas agora, que são

pós que eu vou ser bem sincera com você, EAD naquela qualidade dez por cento, eu falo que essas pós que é para concurso ou para ponto, porque infelizmente você tem que fazer senão você fica lá embaixo, mas conhecimentos mesmo, nenhum. Uma foi em metodologia da Educação Infantil, e Atendimento educacional Especializado – AEE (Sandra, 2023).

Tenho três pós-graduações, a primeira pós que fiz foi no Instituto Dofmar, em Psicopedagogia, segunda pós eu fiz no Objetivo, que é do REMA, fiz letramento e alfabetização e a terceira pós em Educação Especial também no Instituto Dofmar, todas ajudaram no desenvolvimento do meu trabalho em sala de aula, a última já foi durante o período da Pandemia, então acabou sendo mais teoria (Ana Paula, 2023).

Enquanto eu estava no último ano da faculdade eu comecei a pós de Psicopedagogia lá no Rema, presencial aos sábados, eu gostei bastante, depois fiz uma pós em Educação Especial no Rema também, presencial, mas eu já tinha me formado (Rosana, 2023).

Quando a gente terminou a faculdade, eu já estava fazendo a pós, esses meses, apesar também que em dezembro parou, por conta das férias, terminamos antes, porque daí foi um ano e meio de pós, essa pós de Psicopedagogia. Em dois mil e dezoito fiz outra de... A Psicopedagogia clínica e institucional acho que eu não falei. Não, falei da Psicopedagogia, e em dois mil e dezoito eu fiz uma de Neuropsicopedagogia. (Fabiana, 2023).

A professora Sandra cita prática comum entre os professores recém-formados e já atuantes que fazem um pós-graduação EAD apenas para certificação visando pontuação para concurso público e para quem já é efetivo, pontos para atribuição de aula, que varia de acordo com cada município, no caso de Tupi Paulista o plano de carreira pontua 1,5 para cada pós-graduação lato sensu, sendo permitido o limite máximo de quatro certificações.

Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015) tenham apresentado um consenso quanto à necessidade de uma formação de professores que articule teoria e prática a partir de uma visão sócio-histórica, o que ainda temos visto é que as instituições formativas ignoram a relação dialógica entre teoria e prática e orientam a formação de professores por critérios advindos de uma racionalidade sistêmica sustentada no discurso das competências.

Sobre a formação em serviço ou continuada trabalhos de Gatti (2003) têm analisado as dificuldades de mudança nas concepções e práticas educacionais desses profissionais em seu cotidiano escolar. Os mentores de programas ou cursos de formação continuada, “que visam a mudanças em cognições e práticas, têm a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos mudanças em posturas e formas de agir” (Gatti, 2003, p. 192). Temos ainda a formação em serviço, oferecida pelas redes de ensino:

Aqui em Tupi Paulista tivemos um curso excelente que foi o Autismo no contexto escolar, ministrado pela professora Jussara da Unesp de Presidente Prudente, que mesmo quem não tinha aluno com o espectro em sala de aula, ensinou várias coisas importantes para desenvolver o trabalho com essas crianças e tornar a prática um pouco mais tranquila (Fabiana, 2023).

Os sujeitos são, mais do que portadores de suas histórias, protagonistas das mesmas e dos saberes e conhecimentos adquiridos no curso da trajetória de vida acadêmica e profissional. A formação inicial, tal qual está posta hoje tem pouca ou nenhuma influência em relação às aprendizagens informais às quais professores estão sujeitos desde o primeiro contato com a escola, ainda que na condição de alunos. Toda trajetória acadêmica das participantes anterior à atuação como professoras foram permeadas pelas mais variadas experiências como discentes, estagiárias e indiretamente como docentes.

4.3 O início da docência: Insegurança?

Quando o professor inicia sua carreira docente já possui uma socialização profissional advinda de experiências do ofício, a aprendizagem do trabalho docente não acontece apenas na vida profissional, mas a relação com a escola é estruturada no professor durante etapas anteriores, enquanto ele é apenas um aluno. Portanto, os saberes são estruturados a partir do próprio trabalho docente que ocorrem num lugar social determinado, com condições próprias e dependem muito de condições sociais e históricas, do momento em que o docente está exercendo sua função, colocando que seu próprio saber é limitado, e quando acionados, o professor utiliza critérios como valores, tradições, normas e experiências vividas nos quais realiza julgamento profissional para execução do seu trabalho. O recém-licenciado precisa romper com a ideia de estudante ainda e reconhecer-se como professor. Para atender a esse processo, o professor iniciante geralmente apropria-se de referenciais teóricos estudados na universidade, de crenças e de elaborações pessoais, a partir de experiências adquiridas em sua trajetória estudantil.

As dificuldades do professor iniciante são causadas pela cobrança em sua atuação constituída de contradições. Estas contradições se misturam com a expectativa do reconhecimento ou da negação da carreira docente. Podem-se destacar alguns aspectos que acontecem nesse processo: “a relação com o aluno; a dicotomia teoria prática; a relação com os pares; a condição material de trabalho nas escolas; o conteúdo e as metodologias, as condições objetivas do trabalho docente que geram sentimentos de angústia, insegurança, fracasso e desmotivação” (Curado-Silva; Mohn, 2024, p.261).

Quanto ao início na docência, as participantes da pesquisa iniciaram seus trabalhos

como professoras contratadas, por processo seletivo, por indicação da universidade ou por entrega de currículo, prática comum anterior a LDB de 1996. Quase todas depois de terem pelo menos a formação para o magistério em nível médio, como Fabiana, que após o curso em nível superior e uma especialização iniciou sua carreira docente:

[...] depois dessa pós a gente já começou, eu fui pegando substituição, fui pegando estágio, ia cobrindo alguma licença, porque eu comecei a fazer os processos seletivos, e em dois mil e treze eu me casei e em dois mil e quatorze eu entrei no Colégio Objetivo, aqui de Tupi Paulista também na Educação Infantil (Fabiana, 2023).

Nesse meio tempo, onde eu já estava estudando e a faculdade fazia indicação dos estudantes para trabalhar como estagiários nas creches, como estágio remunerado, mas eu não comecei a trabalhar na creche como estágio, eu entrei como substituta, cobrindo uma licença meio período, [...] e surgiu essa oportunidade de ser contratada, quando a professora da turma voltou, eu sai por um tempo, não me lembro por quanto, e depois fui recontratada e trabalhei por treze anos na creche (Jéssica, 2023).

No caso da Sandra, assim que concluiu o Ensino Médio com habilitação específica para o magistério, foi contratada em uma rede de ensino particular no estado do Mato Grosso do Sul através da entrega de currículo.

A gente chegou em Campo Grande mais ou menos em vinte e um de janeiro, entregamos currículo em vários lugares, a gente se perdeu na cidade porque a cidade era gigantesca, tinha mais de duzentas e poucas escolas, a gente não sabia nem para que lado a gente corria, mas eu sei que a Ana conseguiu um período em uma escola e outro período em outra escola (Sandra, 2023).

Nos casos da professora Ana Paula e Rosana, que iniciaram a carreira há menos tempo, já com a LDB (1996) em vigor que traz em seu artigo 67: “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos”.

Comecei, fiz um processo seletivo na minha atual cidade, Paulicéia em dois mil e dezessete, onde eu passei e comecei a dar aula no primeiro ano (Ana Paula, 2023).

Depois em dois mil e dezenove eu passei no primeiro processo seletivo como professora, aqui em Tupi Paulista como eu já tinha terminado a faculdade eu optei por seguir a minha área, então eu exonerei o cargo que eu tinha e vim dar aula aqui, na Educação Infantil, com pré-l. Era uma sala muito gostosa, eu gostei muito de trabalhar aqui, na verdade foi aí que eu me apaixonei pela Educação Infantil (Rosana, 2024).

De acordo com Huberman (1992) no início da carreira, os professores passam pela fase de sobrevivência, referenciada como o choque com o real e de descoberta, sendo inicial o entusiasmo. “Outra questão a se pensar é que as experiências escolares anteriores também minimizam esse choque. Na formação de professores, cada vez mais, têm sido implementados

programas de iniciação à docência, nas licenciaturas, visando, também, contribuir para a diminuição desse impacto” (Ferreira, 2023, p. 110)

O período de entrada na carreira docente corresponde de acordo com Ferreira (2023) a iniciação profissional, momento no qual são experimentados os primeiros impactos causados pela realidade. É um tempo, comumente, de euforia e entusiasmo para o aprendizado, proporcionado pela prática. Ferreira (2023, p. 107) coloca esse “período é de transição da condição de aluno a professor, vão acontecendo às primeiras descobertas, ao tempo que o professor desenvolve a percepção das contribuições da formação inicial, dos programas, dos diálogos e das lacunas que estes não supriram”.

As professoras narram sobre como foi o início da docência, após a conclusão do nível superior, as dificuldades encontradas, a receptividade dos outros docentes que já estão na unidade escolar há mais tempo, a familiaridade com o espaço escolar.

Primeiro ano de aula, uma sala difícil bem difícil, um primeiro ano, não me sentia muito confortável, porque passar por um processo seletivo, graças a Deus, mas o acolhimento dos professores não foi tão bom como presenciei em outros municípios. [...] Tem professora que trata bem? Tem. Mas tem professora que também não é legal, não gostava muito de ajudar a gente, apesar de preparar aula junto [...] (Ana Paula, 2023).

Só no começo, eu já tinha trabalhado na área da Educação, mas, como professora ainda não, no começo foi bem difícil, principalmente com os pais que na Educação Infantil, fica em cima, alguns entravam na sala no começo, período de adaptação, aí eu fiquei insegura no começo, mas depois foi tranquilo. [...] No começo eu estava bem insegura, mas as colegas que estavam na Educação Infantil me ajudaram bastante, a coordenação também ajudou. No começo eu fiquei com um pouco de receio da coordenação e da gestão, mas se eu tinha alguma dúvida, perguntava para as colegas, elas me orientavam e foi fluído (Rosana, 2024).

Foram três anos de muita experiência, muito choro, eu me lembro que os dois primeiros meses eu perdi oito quilos, porque eu queria desistir porque era muito louco, muito discrepante assim, mas fui pegando o jeito, pegando o gosto, eu percebi que levava jeito para aquilo, e comecei a ver que realmente era o que eu queria. (Sandra, 2023).

O início da docência é o mais assistido por Políticas Públicas, mesmo assim, também é o período “que tem mais/maiores inquietações, dilemas, dúvidas, angústias, inseguranças, porque os professores ainda não tem a experiência, o que modifica totalmente os modos de olhar e fazer a docência” (Ferreira, 2023, p. 182).

A quantidade de alunos por sala é outra condição importante para o desenvolvimento do trabalho docente, para o professor iniciante, é um desafio ainda maior começar o trabalho com uma grande quantidade de alunos.

E era muito louco, por exemplo, no período da tarde era na Funlec, eu peguei uma primeira série com trinta e oito alunos para alfabetizar, e de manhã eu peguei no

Casulo que eram sete alunos por sala, porque como o método era extremamente construtivista a gente seguia a escola da vila em São Paulo, então a gente tinha cursos específicos, todo o material, tudo através da metodologia de projetos, era assim muito aprofundada essa questão do construtivismo mesmo e à tarde era completamente o oposto. Eram trinta e oito alunos, eu tinha que ser extremamente tradicional se não a coisa não andava, eram crianças muito alegres, muito cheias de energia e eu tinha que domar, eram trinta e oito, não tinha outro jeito, eu não podia dar meio sorriso que eu já perdia a sala [...] (Sandra, 2023).

Se sentir pertencente ao grupo profissional leva um tempo e muitas vezes é preciso decifrar muitos detalhes alguns visíveis e outros ocultos. “Constata-se que, geralmente, os/as professores/as iniciantes são lançados à própria sorte nas instituições de ensino, sem a preocupação de um acompanhamento para o desenvolvimento profissional docente” (Guesser; Hobold, 2024, p. 278).

Há na docência um hábito muito comum, o aprendizado com colegas de profissão (regras, normas, comportamentos, maneiras de pensar). Os professores descrevem diferentes formas de colaboração entre si. “Algumas vezes visam ao trabalho em comum, enquanto outras têm antes como objetivo o apoio pedagógico dado ou recebido de um colega” (Tardif; Lessard, 2009, P. 184).

Eu era solteira, então o que aconteceu, Ana e eu morávamos num pensionato. No final de semana eu ia para casa da Terezinha, que era professora da outra primeira série, e ela quem me ajudava, fazíamos planejamento juntas, [...] e também na escola O Casulo a gente não fazia nada individual, era tudo no coletivo, tudo pensado no coletivo (Sandra, 2023).

Nessa época quem me socorreu foi a Terezinha, uma professora colega minha de trabalho, uma gaúcha fantástica, uma senhora que viu meu desespero e eu ia na casa dela no final de semana, ficava lá na casa dela, almoçava, ficava lá sábado o dia todo, fazendo planejamento e ela me ajudando a organizar. Ela me ajudou demais, eu aprendi muito com a Te, guardo ela no meu coração até hoje (Sandra, 2024).

“À noite, nos fins de semana, ou nas férias, muitas vezes os professores se ocupam com diversas atividades ligadas a seu trabalho: preparam aulas, deveres de casa, documentação, o material pedagógico e as provas” (Tardif; Lessard, 2009, p. 135).

A professora Jéssica fala de outra condição para o trabalho como docente, a indicação para trabalhar com a Educação Infantil, para estudantes de Pedagogia, em uma instituição filantrópica, por contratação enquanto ainda cursava a graduação:

No começo eu entrei substituindo, na época indicada pela faculdade, mas como auxiliar de creche, tinha uma professora já com a turma e eu auxiliava nas trocas de roupas das crianças, durante o banho, nos espaços de brincadeira, no cuidar mesmo, em todas as rotinas da creche (Jéssica, 2023).

Quem também conta como se sentiu realizada quando iniciou a docência, com sentimento

de pertencimento no trabalho, a professora Jéssica quando foi contratada para trabalhar em uma creche municipal, se sentiu muito bem. Os docentes dizem muitas vezes: “nas primeiras vezes que você entra numa sala de aula, você sabe se foi feito para essa profissão; esta experiência é única, mas ela também tem valor de confirmação e de justificação” (Tardif; Lessard, 2009, p. 52).

[...] ali realmente eu vi que eu nasci para isso. Ali foi meu encontro, foi meu momento de entrega, sabe, e lá eu pude exercer tudo aquilo que eu aprendi na faculdade e tudo aquilo que a faculdade não me ensinou, pois a gente aprendia na raça mesmo, que além da licenciatura eu falo que a gente tem que ter o amor para cuidar das crianças, a paciência. É entender cada criança, porque por mais que são muitas crianças a gente tem que entender cada uma delas (Jéssica, 2023).

Em dois mil e dezenove eu passei no primeiro processo seletivo, como professora, aqui em Tupi Paulista. Como eu já tinha terminado a faculdade, eu optei por seguir a minha área, então eu exonerei o cargo que eu tinha e vim dar aula aqui, na Educação Infantil, comecei com pré I, era uma sala muito gostosa, eu gostei muito de trabalhar aqui, na verdade foi aí que me apaixonei pela Educação Infantil (Rosana, 2024).

Professores iniciantes reconhecem que o aprendizado ocorrido na formação inicial não supre todas as demandas da docência. Consideram que só se aprende no exercício da profissão e que a formação inicial no curso de licenciatura é muito teórica, servindo pouco para a prática. Trata-se de qualquer modo, “de uma experiência que não pertence ao saber teórico ou prático, mas da vivência, e onde se misturam intimamente aspectos pessoais e profissionais: sentimentos de controle, descoberta de si no trabalho, etc.” (Tardif; Lessard, 2009, p. 52). As professoras Ana Paula, Fabiana e Sandra fazem referência ao momento de aprender a ser docente.

Eu aprendi a ser professora no cotidiano, quando cheguei à escola, pois a verdadeira faculdade é na sala de aula, o estágio também trouxe muita experiência, principalmente na pré-escola, eu trabalhei no pré como estagiária, e me trouxe muita experiência. Fui estagiária também cuidando de aluno especial, até me formar e passar no meu primeiro processo seletivo em Paulicéia. Quando me iniciei como professora, eu tive muita dificuldade em alfabetizar, até hoje eu não gosto muito de trabalhar com primeiro ano, e logo de cara comecei com o primeiro ano (Ana Paula, 2024).

Agora dentro da sala de aula mesmo, quando eu trabalhei em Paulicéia, meu primeiro trabalho como docente foi que eu aprendi a ser professora mesmo, em dois mil e dez, quando eu passei no seletivo lá e fiquei até dois mil e dezesseis. Trabalhei seis anos lá, então tudo o que eu aprendi lá, foi na prática, a lidar com a sala de aula foi lá, eu tinha um apoio muito bom, a coordenadora me auxiliava muito, tanto é que quando eu comecei lá eles me atribuíram uma sala na Educação Infantil [...] (Fabiana, 2024).

A primeira vez que eu pisei em uma sala de aula eu só tinha feito o magistério, eu chorei, pois eu achei que apesar de muito bom, tudo que eu tinha aprendido não foi suficiente, porque eu peguei trinta alunos para alfabetizar em um primeiro ano, antiga primeira série, me deu palpitação quando eu entrei na sala e vi trinta e oito cabecinhas lá, que eu tinha que ensinar que não sabia nem pegar no lápis, como que eu ia chegar no final do ano com elas lendo e escrevendo, quase surtei (Sandra, 2024).

Como sublinha Tardif (2012, p. 107), “a experiência da prática numa carreira, é crucial

na aquisição do sentimento de competência e na implantação de rotinas de trabalho, noutras palavras, na estruturação da prática”. Quanto ao planejamento do ensino, “à construção e à preparação do material pedagógico ou à divisão das tarefas. Os professores noviços parecem que pedem e recebem mais o suporte pedagógico, tanto para o planejamento quanto para a preparação do material”. (Tardif; Lessard, 2009, p. 185).

As professoras iniciantes, mergulhadas nas exigências de iniciar uma carreira e na necessidade de “dominar” o seu trabalho, vão descobrindo suas potencialidades e limites, se construindo seu próprio repertório de saberes pedagógicos. “Os docentes são desafiados a mobilizarem conhecimentos construídos ao longo do seu processo formativo, em busca de se afirmarem na profissão docente, processo este, bastante exigente e complexo, para o/a professor/a iniciante” (Guessier; Hobold, 2024, p. 278).

E voltando a quando eu comecei a ser professora, minha base prática foi o CEFAM e a teórica foi a faculdade, então eu juntei teoria e prática. No CEFAM a gente praticava e da prática a gente puxava para a teoria entendeu? Diferente da faculdade que você estuda toda teoria e depois você vai para os estágios de observação. Mas eu acho assim, aprender a ser professora, aprender a escrever como professora, me portar e a falar como professora, eu acho que isso foi muito bem no CEFAM, eu não tenho como falar qual foi mais importante, se foi a faculdade ou foi o CEFAM, acho que os dois foram fantásticos, a faculdade para mim a teoria e o CEFAM para mim a prática, para entender o currículo, entender tudo, a gente tinha tempo para ler um livro de cabo a rabo e debater os livros, diferente da faculdade, no CEFAM a gente passava o dia inteiro lá, então a gente tinha condições de ler e ler muito, eu lembro quando eu cheguei em Campo Grande e eu fui fazer um curso, a hora que eu peguei o material do curso eu falei:” Mas tudo isso eu já aprendi” (Sandra, 2024).

Os primeiros anos de atuação na sala de aula mostram que a aprendizagem sobre o fazer pedagógico não é linear, mas sim dinâmica, envolve acertos e erros, provoca sentimentos de descoberta, frustrações, tensões, desafios, conquistas etc. Isso porque a prática pedagógica não é a aplicação direta da teoria em situações reais, não se limitando a técnicas.

Uma das participantes narra outra dificuldade no início da sua docência, alunos com necessidades especiais. A Lei Brasileira de Inclusão – LBI, nº 13.146 sancionada em 2015, fala sobre o direito do estudante com deficiência, definindo três profissionais para o atendimento: o atendente pessoal, o acompanhante e o profissional de apoio escolar. De acordo com a legislação o cuidador destina-se aos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, que apresentam comprometimentos motores e sensoriais severos e necessitam de ajuda constante para locomoção, alimentação, higiene, cuidados pessoais e manuseio de recursos de acessibilidade no contexto da escola, conforme avaliação da equipe escolar.

E naquela época eu me lembro que eu tinha dois alunos deficientes físicos, eu tinha aluno com deficiência intelectual e não era igual agora que tinha apoio não, era trinta e oito, escola particular você tinha que dar conta, ou seja, eu não dava conta porque eu tinha acabado de me formar, eu não tinha experiência (Sandra, 2023).

Quando a professora Sandra inicia sua carreira na docência, em 1997, não havia nenhuma lei que desse suporte para esses alunos, ficando a critério da gestão de cada escola ou rede de ensino o atendimento desses alunos, que na maioria das vezes não tinham acesso às salas de aula regulares.

Sobre o início da docência, a maioria dos professores confirmam que as dificuldades da entrada na carreira estão vinculadas a problemas oriundos da formação inicial, despreparo para atuação nos primeiros anos, a instabilidade emocional dada por sentimentos de abandono, solidão e vontade de desistir da profissão em oposição a sentimentos favoráveis à permanência como sentir-se realizado pela vaga de emprego, a afetuosidade e acolhimento dos alunos, a colaboração de alguns pares, a influência de antigos professores da Educação Básica, elementos estes relacionados à maneira de atuarem sala de aula, o que, de certo modo, acaba por contribuir para a identidade profissional docente.

Um elemento fundamental vai se delineando com os anos: a capacidade e a vontade de adaptar a forma de ensinar à personalidade do professor. A maneira de transmitir a matéria é própria de cada um deles; ela evolui de acordo com as experiências anteriores e a personalidade deles. Enquanto alguns seguirão o programa de ensino à letra, outros irão experimentar diversas formas de transmissão, mesmo respeitando o programa, sem perder de vista o essencial das noções a transmitir e das habilidades a desenvolver (Tardif; Lessard, 2009, p. 217).

Na trajetória profissional das sete professoras, há quem trabalhou na Educação Infantil, no Ensino Fundamental anos iniciais e no Ensino Superior, que é o caso da professora Sandra, que também atuou como coordenadora tanto de projeto, como de uma escola particular.

[...] Então porque você não vem para Tupi trabalhar aqui como coordenadora do Espaço Amigo, é área praticamente social? Ah era tudo que eu queria, pediafastamento do concurso de Campo Grande, eu lembro que eu pedi comecei em abril afastamento do concurso, começo de abril eu já estava aqui em Tupi trabalhando como coordenadora do projeto Espaço Amigo (Sandra, 2023).

Mas, foi o que me abriu espaço, comecei a trabalhar como coordenadora no Anglo e dando aula na faculdade à noite, na Unifadra – União Cultural das Faculdades de Dracena (Sandra, 2023).

“Considerando-se que cada pessoa carrega histórias e experiências que vão permitir vivenciar cada etapa de maneira ímpar, inclusive a primeira” (Ferreira, 2023, p.110). Independentemente das fraquezas ou dos pontos fortes da formação inicial dos professores, os

docentes que estão começando necessitam de acompanhamento, formação prática contextualizada, simultâneas às primeiras atividades profissionais. Programas e projetos de pesquisa ainda caminham timidamente, em ações isoladas pelo país, mas que já se provaram eficientes, contribuindo para a construção da identidade profissional o que reduz as chances de abandono precoce da profissão.

4.4 O ingresso docente: saberes e fazeres

Historicamente os professores foram considerados seres pertencentes a um corpo eclesial que deveria agir e ter ações baseadas em virtudes e obediência, advindos da vocação de cada um. Com o passar do tempo, os professores passaram a ser considerados corpo estatal, no qual o seu trabalho era determinado por missões designadas por autoridades públicas e estatais. Portanto, os professores foram subordinados por muito tempo a organizações e poderes que os consideram apenas meros executores de ordens, e não como pessoas capazes de produzir saberes necessários ao desenvolvimento do seu trabalho.

Compreender os saberes da docência nos mais diversos momentos da sua trajetória profissional é importante. Entender como os professores acessam e utilizam os saberes no momento do ingresso docente, isto é, já possuindo experiência em sala de aula, mas mudando de município, rede de ensino ou de escola, ou ainda de etapa de ensino, é necessário saber como receber esses profissionais e também pensar em Políticas Públicas para garantir suporte e formação adequada para esse momento. “O saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões” (Tardif, 2012, p. 223).

Aprovadas no concurso público nº 001/2021, realizado em janeiro de 2022, foram convocadas para assumir seu novo cargo Rosana e Sandra, iniciando o trabalho em abril de 2022. As professoras trazem em suas narrativas elementos relacionados à escolha, principalmente sobre o fato de ser professor efetivo em um município próximo, no caso da professora Rosana e a professora Sandra de residirem no município:

[...]Fui chamada no concurso aqui de Tupi Paulista. Eu fiquei feliz, quando eu fiquei sabendo que era a escola que eu já tinha trabalhado antes, eu gostava do pessoal, continuei mantendo contato com as professoras que trabalhavam aqui, eu me senti mais confiante, mais confortável, por já conhecer. [...] só que foi nesse mesmo ano que eu passei aqui no concurso, fui convocada em abril, então voltei como efetiva em um quinto ano [...] (Rosana, 2023).

Eu estou em casa né, não pego estrada. Eu acho que dar aula em Tupi Paulista é uma maravilha, eu estou na minha cidade, para ir à minha casa uma rua reta, no final da rua

é minha casa no começo da rua é a escola, é mais por comodidade de transporte, de segurança, de não ter que pegar a estrada, porque a gente depois que se torna mãe, a prioridade é a gente se cuidar (Sandra, 2023).

Quanto ao ingresso pelo processo seletivo 001/2022, as professoras Ana Paula, Fabiana e Jéssica, ingressaram no ano de 2023, Ana Paula com uma turma de quarto (4º) ano, a professora Fabiana com terceiro (3º) e Jéssica com Pré I. A professora Ana Paula por residir em um município próximo e as professoras Fabiana e Jéssica por residirem no município em que realizaram o processo seletivo.

E esse ano de dois mil e vinte e três eu estou aqui na rede de Tupi Paulista, apesar de que eu fui convocada lá em Paulicéia, mas eu queria saber como eram os outros municípios também, para a gente não ficar na mesma, na mesmice, ainda mais que a gente é do seletivo, não temos que se acomodar em uma cidade só (Ana Paula, 2023).

[...] e depois de treze anos eu prestei o processo seletivo e passei, e depois da sala atribuída pedi demissão da creche para ingressar no município de Tupi Paulista (Jéssica, 2023).

No final de 2022 eu trabalhava no colégio Objetivo e a dona tinha conversado comigo e falado que não ia mais abrir a turma de três anos, que era a turma que eu trabalhava, era mais ou menos outubro, e logo saiu o edital do processo seletivo do município de Tupi Paulista, fiz a prova, passei e fiquei bem classificada. Quando eu fui à atribuição, eu consegui pegar o terceiro ano da escola Ana Thereza peguei no período da tarde (Fabiana, 2024).

Outro fato que a professora Ana Paula apresenta foi a oportunidade de optar pelo processo quando não houve a possibilidade de assumir um cargo em outra prefeitura, mesmo sendo um concurso público, a questão salarial não permitiu que ela pudesse residir nesse município. Adamantina também está localizada no Oeste Paulista, porém a distância entre a atual residência da professora e o município é de mais de 90 quilômetros, o que inviabiliza a ida e volta diária, em relação a municípios mais próximos.

Esse ano de vinte e três em janeiro eu tinha me efetivado no município de Adamantina, na creche, eu não fiquei com a vaga porque não encontramos casa para alugar, que as casas estavam com o preço muito alto, [...] então eu não fiquei com a vaga, fiquei morrendo de dó, vontade, e no mesmo dia que eu exonerei eu consegui pegar aqui em Tupi Paulista, eu exonerei lá de manhã, oito horas da manhã, consegui pegar aula aqui (Ana Paula, 2023).

No ingresso de cada um houve maneiras e formas de citar sobre esse novo começo, a recepção na rede e na instituição de ensino. Os professores sempre citam o acolhimento a nova escola, as formas de apoio, a perspectiva do desenvolvimento do trabalho a partir de uma nova turma, muitas vezes bem diferente do que estavam acostumadas a desenvolver seu trabalho, pois a escolha muitas vezes está condicionada à disponibilidade das turmas no momento da atribuição:

[...] e esse ano está sendo uma experiência diferente, porque o terceiro ano eu nunca tinha pego, é a primeira vez que eu estou lecionando para o terceiro ano do fundamental, mas está sendo um grande desafio, estou gostando, graças a Deus estou tendo boas influências, e está tudo dando certo, estou conseguindo alcançar os objetivos, tanto meus quanto das crianças também, eles estão avançando bem graças a Deus (Fabiana, 2023).

É diferente, mas assim eu me senti totalmente acolhida, estou adorando trabalhar na rede de Tupi Paulista. Colegas de trabalho, alunos, direção, gestão, para mim parece que eu sempre dei aula aqui, funcionários também da escola, todo muito acolhedor. As crianças maravilhosas tanto de comportamento quanto de aprendizagem, um ou dois que não conseguem acompanhar o desenvolvimento da sala, excelentes em comportamento (Ana Paula, 2023).

O meu ingresso aqui na escola Ana Thereza foi bem desafiador, pois saí totalmente da minha zona de conforto, mas abracei esse momento e me dediquei muito em busca de dar o meu melhor para as crianças (Jéssica, 2024).

No ingresso das docentes os sentimentos vão se misturando à dimensão da prática anterior e das expectativas futuras, onde relações de ser, saber e conhecer vão acionar conteúdos pessoais, culturais, históricos e sociais, possibilitando um processo de aprendizagem e de adaptação, tais aprendizagens colocam o professor numa condição de sujeito “que agrega, interfere, aprende, convive e caminha pelos diferentes espaços que a vida o conduz” (Hobold, 2018, p. 428).

No começo a gente fica meio assim, com um pouco de vergonha, a gente não conhece todos, não tem amizade com todo mundo, mas como no ano anterior eu tinha vindo substituir no período da tarde, eu conhecia algumas pessoas da escola, quando eu ingressei, eu já quis pegar aqui por isso também eu já conhecia algumas pessoas, e assim eu fui muito bem acolhida (Fabiana, 2024).

E minha primeira turminha foi o pré I, entrei com muito medo, muito, muito medo, porque por mais que são crianças, mas é totalmente diferente daquilo que eu fazia, creche é totalmente diferente da escola, pois a creche é mais o cuidar, por mais que lá tenha o incentivo no desenvolvimento, por exemplo, motor, mas lá é inteiramente cuidar, aqui na escola não, você vai alfabetizar, por mais que seja de um jeito o pré mais lúdico, você ainda está alfabetizando, não é a mesma coisa que a creche, mas eu aprendi a gostar, eu aprendi a lidar, eu cheguei depois de treze anos cuidando, só cuidando, e são idades, fases bem diferentes, e acaba sendo maneiras diferentes de ensinar, e quando eu cheguei, me deparei com um universo totalmente diferente, são crianças, em idades diferentes, conteúdos e cobranças diferentes que eu não sabia, não tinha noção ainda, então eu tive que lidar com isso [...] (Jéssica, 2023).

A professora Rosana narra sobre a atribuição para as aulas, de não haver muitas vezes possibilidade de escolha das turmas, pois o momento da atribuição foi em abril de 2022, o ano letivo já havia se iniciado, e para os professores que assumiram ficarão apenas as salas livres, atribuídas pela Secretaria da Educação. A professora Sandra também se refere a não escolha, porém no seu caso, há uma especificidade diferente, uma vez que acumula cargo no município e para os professores que atuam no Ensino Fundamental não há essa possibilidade, pois os

horários de trabalho coletivo docente são no contraturno ao período que o professor leciona, portanto só é possível acumular cargo no município de Tupi Paulista em turmas na Educação Infantil. Uma turma de Educação Infantil em Tupi e outra turma em outro município, ou duas turmas, como no caso dela.

Não escolhi o quinto ano, eu gosto de ensinar os conteúdos do quinto ano o meu maior problema é a questão da indisciplina, eu não consigo lidar com alunos indisciplinados, e quinto ano eu falo que é mais difícil porque você tem que lidar com a matéria e a indisciplina que atrapalha (Rosana, 2024).

E eu gosto dos pequenos, mas se você me perguntar, o pré é seu lugar, não, o meu lugar é a sala de primeiro e segundo ano, é onde eu me realizo, eu amo alfabetizar. Eu penso em voltar para o primeiro ou segundo ano assim que eu terminar de pagar minha casa, porque infelizmente hoje eu ainda preciso dos dois períodos de aula. Mas eu só vou para o fundamental se sobrar as salas que eu quero que é ou primeiro ou segundo ano (Sandra, 2023).

Na atuação profissional no ano de 2023, as professoras assumiram turmas que vão desde a pré-escola, com carga horária de 27 horas-aula até o quinto ano, com carga horária de 34 horas-aulas para o Ensino Fundamental, sendo completadas com projeto de reforço para 40 horas-aula semanais. Ressaltando que está é a carga horária tanto para os professores efetivos quanto para os seletivos.

O que chamamos as “condições de trabalho”, dos professores corresponde a variáveis que permitem caracterizar certas dimensões quantitativas do ensino: o tempo de trabalho diário, semanal, anual, o número de horas de presença obrigatória em classe, o número de alunos por classe, o salário dos professores etc. Essas variáveis servem habitualmente para definir o quadro legal no qual é desenvolvido; elas são utilizadas pelos estados nacionais para contabilizar o trabalho docente, avaliá-lo e remunerá-lo (Tardif, Lessard, 2009, p. 111).

A partir das narrativas, identifica-se que a atuação de cada uma das participantes da pesquisa no ano de 2023 foi a seguinte: a professora Ana Paula esteve responsável por uma turma de quarto (4º) ano, com uma carga horária de 34 horas-aula semanais completando com mais seis (6) horas de reforço, com um total de 40 horas semanais. A professora Rosana esteve com uma turma de quinto (5º) ano, com a carga horária de 34 horas-aula semanais. A professora Fabiana esteve com uma turma de terceiro (3º) ano, com 34 horas-aula, completando com mais seis (6) horas de reforço da aprendizagem. A professora Sandra, acumula dois (2) cargos no município, isto é, o de professora de Educação Infantil, com um total de 54 horas-aula semanais. E a professora Jéssica com uma turma de Pré I, com um total de 27 horas-aula semanais.

Sobre o ingresso em uma nova rede de ensino, há muitos fatores envolvidos tanto do contexto da experiência docente como pessoais que vão influenciar nessa transição laboral, não se esquecendo da importância do seu papel na escola e na sociedade que legitima a sua

profissão, para essa nova atuação docente as participantes apresentaram seus medos, necessidades, expectativas e motivações:

Uma sala que eu não conhecia, com jeitos diferentes de cada criança, jeito diferente de falar com as famílias, pois na creche eu não tinha essa conversa direta com os pais, foi um conjunto de aprendizagem, venci meus medos, todos os dias era um aprendizado, além de ter que lidar com as crianças, tem as famílias também, porque não vem apenas eles, mas eles trazem contexto de casa, e a gente em que lidar (Jéssica, 2023).

O infantil de Tupi, o que eu senti muita diferença foi a quantidade de aluno por sala, eu acho dezoito, dezessete em uma sala de pré I, muita coisa, para uma geração que a parte comportamental é muito complicada, por exemplo, assim as crianças hoje chegam e elas não conseguem parar para ouvir, sentar para ouvir uma história (Sandra, 2024).

O meu maior medo era ele não atingir os objetivos propostos para o ano, principalmente com relação à produção de texto e a escrita. As aulas que eu preparava eram de acordo com o plano de ensino do município, [...] (Fabiana, 2023).

Tinha medo de errar. De não conseguir, de não ser, porque eu via as crianças assim cruas. Gente como é que eu vou entregar essas crianças no final do ano sabendo escrever o nome, sabendo as vogais, como? Como, sendo que eles não sabem nada, nada assim, eles já vêm de casa com uma bagagemzinha mais, no concreto ali. Eu falei: Eu não vou conseguir, eu nunca fiz isso, por mais que eu trabalhei treze anos, mas não era alfabetização, lá na creche, totalmente diferente, lá é mais o cuidar, e eu falei: como que eu faço isso? Se eu nunca fiz isso, como que eu consigo esse resultado? (Jéssica, 2023).

Para o professor ingressante, aquele com experiência docente anterior, percebemos que sobressaíram os aspectos de “lidar com o novo cotidiano e as condições objetivas de trabalho” (Curado-Silva; Mohn, 2024, p. 261). A escola na maioria das vezes não se organiza para apresentar aos novos docentes tudo sobre o funcionamento da rotina, muitas vezes os alunos ou colegas de trabalho que informam ou tiram dúvidas das professoras ingressantes sobre horários, locais, rotinas.

O conjunto de obrigações e exigências que torna o trabalho docente cotidiano complexo, dinâmico, fluido, em que o elemento humano predomina pelas interações personalizadas com os alunos. “Além disso, vimos que tais interações acontecem dentro de um mundo de vivências, onde os professores e os alunos partilham saberes comuns, uma cultura comum” (Tardif; Lessard, 2009, p. 193). Além da cultura comum o trabalho docente exige dos professores saberes advindos da formação profissional para o magistério, conhecidos como saberes pedagógicos, curriculares e disciplinares que tem que ser cumprido durante o trabalho do docente, e que durante o ingresso com a mudançada turma podem surgir dúvidas.

E também a parte pedagógica, em como fazer coisas básicas do cotidiano, como interagir com as crianças, em como administrar o tempo para cumprir o plano de

ensino, em como dar aquela aula, como que eu vou fazer essa criança saber essa letra? Tudo diferente, o espaço, o ambiente, a idade, pois eles já compreendem de outra forma o que a gente fala. Sabe, tudo isso eu fui me descobrindo, tive apoio das minhas amigas, tive apoio da escola, da coordenadora, mas em sala de aula é você e você, é você que tem que ver o que é melhor pros teus alunos. E assim eu tenho me descoberto nisso, tenho buscado também, estudar muito em casa (Jéssica, 2023).

O que eu pude fazer para suprir as necessidades de aprendizagem da turma eu fiz, por exemplo, para os que precisam de atividade de alfabetização, eu dava atividades de primeiro e segundo ano, que era o que os alunos conseguiam fazer, porque a atividade de terceiro ano não conseguia fazer, eu adequava de acordo com a necessidade deles (Fabiana, 2024).

Dentre as obrigações do trabalho docente temos o planejamento escolar, caracteriza-se como o ato de organizar as atividades de ensino e de aprendizagem, determinada por uma intencionalidade educativa, envolvendo objetivos, valores, atitudes, conteúdos e o modo de agir dos educadores. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, o planejamento da escola deve se concretizar pela elaboração do Projeto Político Pedagógico e constar de diferentes momentos do planejamento.

Já o currículo é visto como o conjunto de esforços pedagógicos planejados e desenvolvidos com propósitos educativos, através dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos, dos planos pedagógicos elaborados pelos profissionais de educação, dos objetivos a serem atingidos por meio do ensino e também pelos processos avaliativos que afetam os conteúdos e os procedimentos pedagógicos. Saberes da docência que são provenientes da formação para o magistério, que são desenvolvidos na prática constantemente.

Quando eu entrei para a Educação Infantil, perguntei como eram os planejamentos, já me entregaram o planejamento pronto, então eu recebi uma apostila encadernada com o planejamento do primeiro, segundo, terceiro e quarto bimestres, eu só tinha que cumprir o que estava estabelecido ali, eu não precisei fazer diferente. Lá em Dracena eu tinha que montar meu planejamento anual, meu plano semanal, aqui não (Sandra, 2024).

O currículo tive que estudar e procurar as Unidades temáticas, a rotina era na própria escola ou em horário livre. A gente pegava os conteúdos que estavam previstos no currículo, em Tupi Paulista a gente chama de plano de ensino anual, a BNCC, e com os materiais disponíveis que tínhamos, e os suportes, como atividades complementares utilizando xerox de texto e atividades complementares de matemática principalmente, e preparava a rotina em cima das orientações com todo material disponível, eu conseguia preparar a maior parte nos horários disponíveis na escola (Ana Paula, 2024).

O encaminhamento é didático, vem descrevendo como você deve trabalhar aquela atividade, alguns encaminhamentos são claros, quando você lê você já entende o que está querendo dizer, é assim. Têm encaminhamentos que geram dúvidas, e aí eu pensava: Meu Deus será que eu entendi? Já perguntava para as colegas: Como era tal atividade, deixa eu mostrar para vocês o que eu entendi se é isso, ou eu perguntava: essa atividade como vocês dão? Elas me diziam como elas davam eu relia o encaminhamento, às vezes eu entendia, porque eu tinha entendido de outra forma. (Sandra, 2024).

No decorrer das entrevistas as professoras vão colocando como desenvolvem o seu trabalho, dos saberes que são provenientes dos programas que o município participa e dos livros didáticos utilizados, essas ferramentas no trabalho docente auxiliam para a adaptação de tarefas.

A escola utiliza diferentes instrumentos (livros, cadernos, manuais, quadros etc.) que têm em comum o fato de serem artefatos transmissores da cultura escrita e de saberes escritos, codificados, objetivados. O discurso escolar é, fundamentalmente, um discurso escrito e por escrever-se; distingue-se, por isso, de outras práticas de formação então em uso e que giram em torno do contexto da oralidade e dos saberes locais, cotidianos, informais e de aprendizagem por ouvir-dizer e “ver-fazer”. (Tardif; Lessard, 2009, p. 58).

O Programa Nacional do Livro Didático, o PNLD uma política pública executada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e pelo Ministério da Educação destinado a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias de forma sistemática, regular e gratuita. Vejamos o que elas nos contam:

Para ensinar os alunos, o professor deve estudar o material didático e transmitir os conteúdos aos alunos. A gente trabalhava com o EMAI, o Currículo em Ação e o Aprender sempre, e para cada material do aluno tem um livro do professor, e para ministrar à aula a gente tem que estudar esse material, o conteúdo que será transmitido aos alunos, [...] (Ana Paula, 2024).

Os materiais utilizados para isso eram o livro didático, atividades xerocadas que procurávamos na internet, simulados com avaliações de anos anteriores, aqui a gente também tem disponível no ensino fundamental a lousa digital, que auxilia principalmente quando era necessário complementar um conteúdo com vídeos, [...] (Rosana, 2024).

E para cumprir o plano de ensino, utilizava o livro didático, atividades complementares impressas que procurava na internet, a maioria dos conteúdos do plano já estão nos livros didáticos, já está de acordo um com o outro (Fabiana, 2024).

O Currículo em Ação, o Aprender Sempre e o EMAI, são materias de apoio ao professor desenvolvidos e distribuídos pela Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo. O Currículo em Ação foi desenvolvido para apoiar os professores a planejar e pôr em prática aulas que apoiem o desenvolvimento de habilidades de seus alunos. É dividido por capítulos que propõe sequência de atividades realistas e contextualizadas que levam os alunos a construir aprendizagens necessárias para o desenvolvimento das habilidades previstas no Referencial Curricular Paulista. O Aprender Sempre foi desenvolvido para apoiar a recuperação e o aprofundamento da língua portuguesa e matemática.

O EMAI – Educação Matemática nos Anos Iniciais, do estado de São Paulo que tem por objetivo articular o processo de desenvolvimento curricular em Matemática, a formação de professores, a avaliação do desempenho dos estudantes, elementos-chave para a promoção da qualidade da educação, a proposta espera que todas as crianças e jovens tenham possibilidade

de ter um nível apropriado, com ideias e métodos fundamentais da matemática.

O currículo teve que estudar e procurar as Unidades temáticas, a rotina era na própria escola ou em horário livre. A gente pegava os conteúdos que estavam previstos no currículo, em Tupi Paulista a gente chama de plano de ensino anual, a BNCC, e com os materiais disponíveis que tínhamos, e os suportes, como atividades complementares utilizando xerox de texto e atividades complementares de Matemática principalmente, e preparava a rotina em cima das orientações com todo material disponível. [...] O foco do quarto ano era a leitura fluente com nível de interpretação de texto adequado, e escrevendo, produzindo texto com autonomia, para chegar no quinto ano sem maiores dificuldades. A cada quinze dias, por exemplo, o trabalho com a reescrita que já vinha nas orientações, principalmente do Aprender Sempre, já vinha as sequências didáticas e no final de cada uma terminava com a produção de uma escrita (Ana Paula, 2024).

A Base Nacional Comum Curricular, também chamada pela sigla BNCC, é um documento normativo e técnico que define as aprendizagens essenciais em cada uma das etapas da Educação Básica. Foi homologada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e em 2018 para Ensino Médio. Seu objetivo é garantir uma equidade curricular mínima para todas as escolas, seja da rede pública ou particular, e promover a redução das defasagens e desigualdades educacionais.

Serve como referência para a formação de professores e para as políticas públicas estruturantes, como documentos curriculares, projetos político-pedagógicos, avaliações e materiais didáticos. A BNCC está estruturada a partir do desenvolvimento de competências e habilidades, partindo da perspectiva da educação integral. Portanto, além dos componentes curriculares já trabalhados nas escolas, ela aborda aprendizagens do campo social, cognitivo, emocional e cultural.

Outro material citado pela professora Ana Paula, que é utilizado no município e demanda saberes constituídos a partir do contato com novas tecnologias, é a lousa digital. As novas tecnologias tem desempenhado um papel cada vez mais relevante no contexto educacional, trazendo consigo uma série de inovações que visam aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Outro grande benefício está no uso da ferramenta para desenvolver habilidades diversas, como: colaboração com atividades em grupo, criatividade pela amplitude de repertório, comunicação e até aumento da cultura.

A lousa digital é uma tela que funciona com *touch screen*, tem acesso à internet e permite a abertura de arquivos multimídia, como: vídeos, textos e imagens, nela também é possível escrever anotações à mão. No caso de Tupi Paulista, a lousa depende de um projetor para que a imagem seja reproduzida na tela.

A dificuldade, no início, foi trabalhar com a lousa digital, tudo que é novo assusta a

gente, eu achei quando vi a lousa, que iria ser bem complicado, até para ligar, depois quando eu passei a utilizá-la, vi que não era aquilo que eu pensava, que é um recurso a mais, que tinha para a gente trabalhar com as crianças os conteúdos. Eu usava quando algum conteúdo específico, em Língua Portuguesa, por exemplo, tinha um trecho que falava, apresentava o continente africano, e no guia do professor tinha a indicação do vídeo para complementar a aula, mostrando, por exemplo, no caso da África onde era aquele continente, era um suporte de aprendizagem (Ana Paula, 2024).

Outro recurso que eu utilizei bastante foi a lousa digital, que aprendemos a utilizar aqui, com formações sobre, porque a lousa tinha sido instalada no final de 2022, toda a escola estava aprendendo a desenvolver o trabalho fazendo uso dela, as formações eram realizadas por uma equipe que o pessoal que vendeu lousa tem e dá esse suporte. As crianças gostavam muito desse suporte que auxiliava bastante, tanto na visualização de determinados conteúdos, como na correção coletiva de atividades. A maioria das correções da interpretação de texto eu fazia na lousa com eles, e da produção de texto também, eu escolhia uma produção de um aluno, sem identificação tirava xerox para todos os alunos da sala, para que no coletivo fizessemos a correção dos erros ortográficos, parágrafo, pontuação. Eu colocava na lousa e ia corrigindo na junto com eles, para entenderem onde estavam os erros da produção de texto, esse foi um processo que ajudou a melhorar a produção da escrita, [...] (Fabiana, 2024).

A lousa faz uma diferença grande, ajuda muito na visualização do conteúdo, na utilização da pauta (linhas iguais a do caderno), tem malha quadriculada, alguns desses recursos eu utilizei pouco porque eles já sabiam escrever com autonomia no quarto ano. Também utilizava a lousa para correção coletiva, por exemplo, a análise de texto bem escrito, pegava alguma produção de texto de uma das crianças da sala, não identificava essa criança, e com eles ia analisando como escrevia de uma forma correta (Ana Paula, 2024).

Apesar de ser uma ferramenta no auxílio do trabalho como citado pelas professoras de grande ajuda para melhorar as aulas, a Educação Infantil não conta com o suporte da lousa digital, tendo outras ferramentas para o desenvolvimento do trabalho, o município utiliza uma espécie de apostila, desenvolvida pelos professores.

Aqui o material é apostilado e tem o guia de orientação, você tem que segui-lo. o guia. Eu basicamente sigo o guia, desenvolvo as atividades, porque o guia é por dia, então eu desenvolvo a atividade do dia, sobrou tempo, eu invento uma brincadeira, faço uma coisa diferente, uma pintura, vou para lousa, mas eu só posso criar as coisas que eu quero depois que eu cumprir todas as atividades do guia. (Sandra, 2024).

Eu aprendi a lidar com o currículo, essa foi a parte mais fácil. Ter um material apostilado é maravilhoso pra quem tá iniciando, ali tem instruções, sobretudo, só fui adaptando a rotina de sala, como, horários de especialistas, recreio, atividade externa, atividades extras (Jéssica, 2024).

A elaboração da “apostila” foi iniciada pelos professores anteriormente à Pandemia do SARS-CoV-2, mais conhecida como Coronavírus, e finalizada após esse período. Da mesma maneira que com a publicação da BNCC, houve a reconfiguração do currículo, que também foi construído coletivamente com os professores da rede. A professora Sandra conta como foi esse processo:

O guia foi elaborado pela rede, montado pelos professores da rede, é um guia bem

estruturado, com as atividades bem estruturadas (Sandra, 2024).

A elaboração do currículo se iniciou antes da Pandemia, com processo de ler e analisar os conteúdos. Eu me lembro que as meninas falavam assim: Sandra, por exemplo, está no currículo que esse bimestre é cantiga, você faz as atividades da cantiga da Borboletinha, então, eu fazia as atividades da Borboletinha, mas eu acho que esse currículo assim, primeiro bimestre – cantigas, segundo bimestre – contos, terceiro bimestre fábulas, quarto bimestre – poemas. Foi a própria rede que montou (Sandra, 2024).

Apesar do PNLD já apresentar obras voltadas para esta etapa, os livros disponibilizados são guias com orientações de atividades, propostas de jogos e brincadeiras e situações didáticas para que o professor possa desenvolver seu trabalho com as crianças pequenas, então, os municípios têm autonomia de escolha quanto ao material utilizado na Educação Infantil. A professora Sandra apresenta uma prática muito comum na Educação Infantil, que também é uma importante ferramenta para o desenvolvimento do trabalho docente, que é a confecção de jogos para auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem.

E eu faço muitos jogos, jogo da memória, eu tenho uma caixa, que eu guardo todas as minhas coisas, jogo da memória, eu gosto de trabalhar com palitoche, eu gosto de jogos de montagem, quebra-cabeça, eu monto tudo, além dos jogos que a coletânea já coloca eu crio os meus a parte, por exemplo, quebra-cabeçados nomes, eu monto de cada criança, por exemplo, o Arthur, eu monto no primeiro semestre é quebra-cabeça das letras, depois no segundo semestre das sílabas dos nomes, para que eles entendam, por exemplo, na hora que fala Ar-thur.[...] (Sandra, 2024).

Quando eu cheguei aqui na escola Ana Thereza eu tive que aprender a brincar, quando eu fui para a Educação Infantil, a gente estudava na faculdade a questão da teoria da brincadeira, eu tive que aprender a brincar, a sentar de novo no chão, a interagir, a conversar, e eu falo assim o jeito que a gente trata o aluno do fundamental é de um jeito, do infantil é outro, reaprender a falar em um tom diferente, entendeu, eu tive que aprender tudo isso na Educação Infantil, e principalmente aprender a brincar, pra mim foi tudo muito novo nessa área (Sandra, 2024).

Mesmo com muitos anos de experiência enquanto docente, a professora chama a atenção para um saber necessário à Educação Infantil, o brincar. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) apresentam como eixos estruturantes para a Educação Infantil as interações e brincadeiras, eixos que foram reafirmados pela BNCC, porém quando o professor passa muito tempo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ele acaba brincando muito pouco ou dependendo da turma não brinca mais. Portanto, quando o professor ingressa na Educação Infantil ele tem que reaprender a brincar e utilizar as brincadeiras como elemento para a aprendizagem dos alunos.

Ainda sobre a BNCC a professora narra dificuldades que teve com as alterações que foram implementadas com a Base, que no caso da Educação Infantil traz a divisão de faixa etária de bebês (0 a 18 meses), crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças

pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) e trouxe a orientação de trabalhar com foco nos eixos estruturais, direitos de aprendizagem da criança e campos de experiência e dentro desses campos de experiência, temos os objetivos de aprendizagem.

O detalhe foi quando entrou a BNCC, eu acho que a BNCC trouxe muita coisa boa, mas foi uma ruptura muito grande, eu acho que, todo mundo fala: Ai não! Englobou. Mas eu acho que para professor, que tem a parte técnica, essa parte técnica teve uma ruptura muito grande, se você pegar o RCNEI e pegar a BNCC, essa coisa de você sair e vir direto para campo de experiência, isso teve um pouco de dificuldade para mim, eu senti dificuldade nessa parte até entender como eram os objetivos de aprendizagem da BNCC, que são aqueles objetivos alfanuméricos, que a gente não estava acostumado com esses objetivo. Eu nunca tinha feito organização através de objetivos alfanuméricos, sempre tinha objetivo geral, objetivos específicos, eu senti dificuldade nessa questão técnica, sabe, não a metodológica. A BNCC foi mais difícil a questão de planejamento, a questão da organização, os campos de experiência são muito amplos e eles dão a liberdade de compreensão muito grande dentro de um único campo, e os RCNEI não, eles pontuavam eram muito mais claros. Esse é o meu ponto de vista, talvez esse ponto de vista porque eu tinha mais anos trabalhando com o RCNEI, então eu tinha mais facilidade de mexer com ele. A BNCC por ser ainda muito recente eu ainda tenha um pouco de receio de que se o que eu estou realmente fazendo está dentro daquele campo de experiência. Na época do RCNEI, eu pegava o meu conteúdo, eu criava os objetivos de ensino, e agora não, a BNCC já traz os objetivos já pré- definidos, dentro de cada código alfanumérico, então assim um código alfanumérico comum objetivo de ensino, aquele objetivo serve para um monte de coisa, vários conteúdos, eu acho que os objetivos de ensino e aprendizagem se tornaram muito genéricos, muito amplos, e eu não sei se eu consigo entender muito essa amplitude, pois gosto das coisas mais claras, eu lembro que os meus planejamentos tinham muitos objetivos específicos, porque realmente eu colocava-os de forma clara, e agora com a BNCC eu tenho que pegar os objetivos alfanuméricos, às vezes, tenho que ler três a quatro vezes o objetivo para eu entender até onde eu posso ir com ele e como atingir aquele objetivo, eu senti essa dificuldade [...] (Sandra, 2024).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) é um documento que foi elaborado pelo Ministério da Educação em 1998 com o objetivo de auxiliar o professor de Educação Infantil no trabalho educativo diário junto às crianças pequenas, servindo de base para as discussões entre profissionais da área em todo o país, não sendo, entretanto, de uso obrigatório. Representou um avanço para a época, porém, era mais como uma orientação dos conteúdos e objetivos de aprendizagem e não fazia da criança e sua identidade o foco principal.

Um projeto que é desenvolvido na Educação Infantil do município se chama “Sonho de Papel”, consiste em levar semanalmente ou quinzenalmente um livro infantil para leitura para casa, junto com o livro é enviada uma folha de sulfite onde o aluno desenha o que mais gostou do livro, ou do personagem que mais chamou atenção. Também é proposto que a criança tente escrever o nome do livro que leu. O contato com as histórias e a leitura é de fundamental importância, pois valoriza a autonomia intelectual e social, motivando e desafiando as crianças à capacidade de transformar e compreender o contexto em que vive e modificá-lo de acordo com a sua necessidade, ampliando visões de mundo.

A gente tem aqui, o Sonho de Papel, em que as crianças levam um livro no final de semana para casa para a família ler e a criança desenhar o personagem ou a parte da história que mais gostou, é tão maravilhoso! [...] (Sandra, 2024).

O desenvolvimento profissional docente hoje configura-se com condições que vão além das competências técnicas e operativas associadas ao seu trabalho no ensino, “tornando-se uma integração de modos de agir e pensar, implicando um saber que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola” (Gatti, p. 43, 2013 – 2014), que inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com as crianças e jovens, na busca de melhor formar os alunos, e a si mesmos. Os saberes constituídos durante toda a trajetória das docentes as levam a refletir ou mesmo discordar de situações ou orientações didáticas:

Eu senti muita falta de orientação nos conteúdos de História, Geografia e Ciências, por parte da secretaria e da coordenação. A secretaria da Educação quando proporciona curso de formação, são geralmente e a maioria voltados à alfabetização, e a coordenação vai no mesmo caminho, acabam focando nas avaliações externas, eu cheguei a falar sobre isso quando foi pedido sugestões para melhorar o trabalho docente, principalmente Ciências que tem tantas atividades práticas, e ficamos só no livro didático, no máximo um vídeo. As disciplinas de Artes, Educação Física e Inglês têm professores especialistas (Rosana, 2024).

Os conteúdos como História, Geografia e Ciências foram tranquilos de desenvolver, pois o que estava no plano de ensino era o que estava no livro didático, só acho que era pouco conteúdo, a maior parte é produção de texto e Matemática (Fabiana, 2024).

Eu acho que aqui em Tupi é uma cobrança a mais, do currículo, por exemplo, tem que ser cumprido à risca, a rotina semanal já está pronta, já está lá no guia de orientações, o guia já está engessado, que até as perguntas que a gente tem que fazer naquela atividade para os alunos já vem escritas, então eu não tenho que criar, tenho que cumprir o que está no planejamento que foi feito em cima do currículo, a gente só separa as atividades por semana, dia após dia (Sandra, 2024).

O meu maior medo era ela não atingir os objetivos propostos para o ano, principalmente com relação à produção de texto e a escrita. As aulas eu preparava de acordo com o plano de ensino do município, com o auxílio do EMAI, dos livros didáticos, do Currículo em ação, ia montando de acordo com o desenvolvimento e a necessidade da sala (Fabiana, 2023).

Dentro da sala de aula é o professor que assume o programa principal dominante da ação da classe. “Assim sendo, a ordem das interações depende fundamentalmente de sua própria iniciativa e de sua capacidade de impor respeito às regras da organização que o contrata” (Tardif; Lessard, 2009, p. 63). Dentro dessas iniciativas o professor decide e define como desenvolver seu trabalho para atingir os objetivos de aprendizagem definidos para cada turma.

A autonomia consiste na consciência sobre a docência, sobre o fazer e sobre o ser professor, sobre o sentido e da educação na sociedade. O docente precisa ter autonomia para

dialogar e revisar o seu planejamento, de acordo com o que cada turma e cada estudante traz. Se o mundo está se transformando, se a realidade traz questões emergentes, cabe ao professor partindo dos seus saberes, incluir essas questões em seu planejamento, com autonomia na sua prática, ele garante que isso será possível.

Em sala de aula, os alunos são diferentes uns dos outros, os conteúdos eles absorvem de maneiras diferentes, na aprendizagem tem aluno que você explica de maneira geral determinado conteúdo, alguns conseguem entender com facilidade, e tem alguns que precisam de um trabalho individualizado, ir até a carteira, sentar do lado, e ir mostrando por etapa cada atividade, os conteúdos (Ana Paula, 2024).

Organizar essa estruturação igual para todos, sendo que temos crianças diversas, cada um com o seu desenvolvimento, aí que pega para mim, porque eu não acredito em uma metodologia única, seria vamos dizer minha “tristeza”, porque eu tenho crianças de realidades muito diferentes, tenho que estar trabalhando com todas em uma única metodologia, as estratégias já estão prontas, e para criança avançar é no trabalho individual. O pré é um trabalho bem individualizado, o que eu faço, trabalhei a atividade com toda a sala, na hora que as crianças terminam eu já observei quem fez com autonomia ok, as que não conseguiram eu chamo essas crianças com dificuldade e começo a trabalhar uma por uma comigo na mesa, metade da sala vai a outra metade é trabalhando todos os dias no individual (Sandra, 2024).

Na fala das professoras fica explícito que o trabalho docente possibilita satisfação/prazer, principalmente nas questões relativas ao ato pedagógico, ou seja, o trabalho realizado em sala de aula com os alunos. “O que satisfaz é quase sempre o reconhecimento do resultado de seu trabalho alunos” (Curado-Silva; Mohn, 2024, p. 266). Já as questões relativas ao reconhecimento social e às condições de trabalho quase sempre se apresentaram como insatisfação. A concretização do trabalho docente, através dos resultados com os estudantes reveste um sentido, os professores sentem-se mais motivados e satisfeitos quando percebem que podem contribuir na transformação social da vida do aluno.

É possível observar nos relatos, a importância da partilha entre pares que se traduz, sobretudo, em forma de rede de apoio criada pelas professoras ingressantes.

Os saberes para o desenvolvimento do meu trabalho eu aprendi algumas coisas com a professora anterior, que me acolheu e me mostrou como funcionava. Ela me deixou super tranquila em relação à turma e o que era pra ser feito, afinal, nunca tinha entrado numa sala de aula antes. Também aprendi muito com a professora do outro Pré, que foi uma querida e me ensinou tudo sobre a sala de aula, me deu muitas dicas, fazíamos trabalho em conjunto, trabalhávamos em equipe, ela foi um grande suporte para mim (Jéssica, 2024).

Eu procurei interagir com as outras professoras do terceiro ano, pedi ajuda sem ter muita vergonha, conversei bastante com as professoras que já estavam na rede, que tinham a mesma turma, sobre quais materiais e atividades utilizar, como trabalhar alguns conteúdos. Elas me apoiaram, para fazermos o trabalho juntas, eu estava sozinha no período da tarde, só tinha minha sala de terceiro ano na escola, de manhã tinha mais duas turmas, quando eu encontrava com as outras professoras em horário

de estudo do contraturno, eu tirava dúvidas com elas, a professora Rosita que tem muito tempo de experiência no terceiro ano, a gente trocava atividades que preparava (Fabiana, 2024).

[...] a faculdade deu uma noção, mas aprender de verdade é no dia após dia, você não sabe como ensinar, você vai atrás de um professor mais antigo, que já tem mais experiência, que ele explica como é o desenvolvimento do trabalho com esse método que dá melhor com determinada criança. Mesmo quando muitas vezes ele não leciona na mesma turma que a sua, alguns professores mais experientes me deram suporte, como colegas que trabalhavam com quarto e quinto ano, no terceiro, eles auxiliam desde o funcionamento da escola, até ideias e materiais para desenvolver o trabalho com os alunos, sugestão de atividades, de leitura de livros (Ana Paula, 2024).

Apesar dessa interação com os pares Tardif (2014, p. 187) fala sobre “o individualismo docente, pois apesar de haver colaboração entre pares, essa colaboração não sai das paredes das salas de aulas, e na maioria das vezes, o essencial do trabalho docente é realizado individualmente”.

Para o desenvolvimento do trabalho toda escola conta com a equipe gestora, direção e coordenação e os demais funcionários. A gestão, principalmente a coordenação no cumprimento do seu trabalho, que além de auxiliar os professores nas articulações curriculares e demais relações pedagógicas, tem a função de acompanhar constantemente os docentes no trabalho em sala de aula, no entanto, são tantas as demandas colocadas a esse profissional que, muitas vezes, o acompanhamento pedagógico de alguns professores ou de algumas turmas, acaba ficando em segundo plano. No caso do município de Tupi Paulista, as escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental também têm a Educação Infantil, pré-escola, e apenas uma coordenadora para dar conta de todo suporte pedagógico.

As professoras me ajudaram muito, me passando as ideias do que fazer e como fazer em determinados contextos, trabalhando determinadas coisas juntas, como algumas brincadeiras, dicas do que já tinha dado certo e eu poderia tentar fazer com a minha turma. A questão de relatório de entrega da sala, foi mais a coordenação que me ajudou bastante, mesmo porque eu nunca tinha feito um relatório, não sabia o que falar. (Jéssica, 2023).

Era bem corrido para dar conta de todos os conteúdos, aplicar todas as atividades e aplicar “simulados” na sexta-feira para corrigir e dar retorno à coordenação, que acompanhava de perto (Rosana, 2024).

E também teve o apoio pedagógico da escola, que a coordenadora me ajudou a desenvolver o trabalho, ela olhava minha rotina semanal, ia questionando o porquê das minhas escolhas, ia dando ideias de como trabalhar o conteúdo, por exemplo, a reescrita de como incentivar as crianças a produzirem, leituras de textos que eram interessantes para essa turma, trazer simulados das avaliações externas para aplicar com os alunos. [...] (Fabiana, 2024).

Tupi é uma cidade muito estruturada na questão da Educação, ela é uma cidade que já tem todo seu organograma, você não tem que muito o que criar, já é tudo pronto, e a minha experiência ajudou muito, porque a Educação Infantil não tem coordenação própria então nem sempre tem alguém para nos auxiliar, o Fundamental fica com a

maior parte do apoio, na Educação Infantil quando você tem alguma dúvida você pergunta para alguma amiga que já está ali há mais tempo [...] (Sandra, 2024).

O conjunto de obrigações e exigências torna, assim, o trabalho docente cotidiano complexo, dinâmico, fluido, em que o elemento humano predomina pelas interações personalizadas com os alunos. Além disso, percebe-se que tais interações acontecem dentro de um mundo de vivências, onde os professores e os alunos partilham saberes comuns, uma cultura comum (Tardif; Lessard, 2009, p. 193).

As relações das crianças com o ensino estão ligadas fortemente as suas relações familiares, então observou-se o que as professoras narram sobre o apoio das famílias ao desenvolvimento das crianças;

O pré depende muito do apoio familiar, no Fundamental como eles estão maiores, mesmo que a família não apoie, eles vão. No Infantil a falta de apoio familiar foi muito difícil. Quando eu faço a primeira reunião com os pais no início do ano, eu falo para os pais: Pais os alunos do pré I, ao final do ano, eles vão precisar estar escrevendo o nome, conhecer os números de um a dez, conhecer as vogais, além de estar escrevendo. Então o que eu peço para os pais, o máximo possível de estímulos, vídeos e músicas com letras, números, formas geométricas, porque as crianças hoje, aqui na escola a gente não tem muito recurso multimídia e as crianças hoje são muito visuais, então eu preciso desse apoio familiar. Falo para os pais pega o final de semana e assisti uma musiquinha, conversa com a criança, lê livros, projeto que a gente tem aqui, o Sonho de Papel, onde as crianças levam um livro no final de semana para casa para a família ler e a criança desenhar o personagem ou a parte da história que mais gostou, é tão maravilhoso, então eu peço essa ajuda familiar porque as crianças hoje têm poucos estímulos voltados a Educação. E quando a família não é uma família estruturada fica difícil conseguir esse apoio, por exemplo, ninguém da família vem na primeira reunião no início do ano, eu percebo que elas não veem a educação como algo importante para vida da criança, e que não adianta pedir o apoio delas, a primeira reunião de pais é o meu nivelamento, você já consegue observar com quem pode contar. Aquele pai e aquela mãe que vem e pergunta, quer conhecer a professora eu sei que vou poder contar, eu passo até o meu número de telefone para eles, deixo eles bem à vontade para conversar comigo. Agora aquela família que traz a criança, entrega e sai, eu fico imaginando eu acho que com essa família não vou poder contar muito, às vezes passa o ano todo sem participar de nada (Sandra, 2024).

É difícil porque a criança tem que ter uma base familiar. A criança que tem uma família por trás que apoie, que tenha livros, contato com a leitura disponível, ela vai, agora uma criança que não tem nada, que não tem nenhum lápis, os pais não têm nenhuma caneta para assinar um bilhete, um recado (Ana Paula, 2024).

Era uma sala de crianças muito carentes de presença da família, aqui na escola eu acolhia eles muito bem, então eles melhoraram, porque em casa a família era desestruturada, eu fazia roda de conversa com eles, trazia vídeos e filmes que mostravam como se comportar, eu sempre falei de Deus pra eles, sempre deixando claro que não importava a religião, mas eles tinham que ter Deus no coração, para não tratar mal os colegas, não xingar, ser uma pessoa melhor, seguir o caminho do bem, eu achava que eles não tinham isso em casa, tinham pais alcoólatras, pai que batia em mãe, tinha criança que contava que o pai pegava a faca para correr atrás da mãe, então na escola eu procurava trabalhar um lado emocional, eram crianças que arrumavam brigas facilmente, falavam muitos palavrões, se desentendiam com os colegas, e eu consegui mudá-los, como a cidade é pequena, a gente conhece um pouco das famílias (Fabiana, 2024).

Uma grande parte do trabalho com os alunos é controlada pelos pais ou adultos fora da escola. “A solidariedade e a convergência entre esses três sistemas de autoridade(a classe, a escola e o contexto social) são, assim, fatores muitos importantes para o trabalho docente. Quando eles falham, surge todo tipo de problemas” (Tardif; Lessard, 2009, p. 65).

A experiência cumulada durante anos anteriores como docentes, mesmo que em outras etapas de ensino, foi bastante destacada nas entrevistas pelas professoras. Saberes da experiência podem ser chamados de:

O conjunto dos saberes atualizados, adquiridos e requeridos no quadro da prática da profissão docente, e que não provêm das instituições de formação ou dos currículos. Esses saberes não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou de teorias. Eles são saberes práticos [...]. Eles formam um conjunto de representações a partir das quais o(a)s professor(a)s interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, poder-se-ia dizer, a cultura docente em ação (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991, p. 227 – 228)

A experiência docente anterior traz um peso significativo para as participantes da pesquisa colocando em suas narrativas essas experiências como fonte de aprendizagem. Afirmando “que é fazendo a docência e refletindo sobre este fazer que realmente se aprende a ser professor” (Cunha, 2003, p. 92).

[...] é uma bagagem de cuidado, de compreensão com a criança. Ajudou no sentido de lidar com a criança. Era a única coisa que eu sabia fazer, cuidar, até eu entender o funcionamento da pré-escola, foram me apresentando o material, depois eu fui observando o material da outra professora, aí sim tive um norte e comecei a ensinar (Jéssica, 2023).

No começo eu achei bem diferente, porque eu fiquei nove anos na Educação Infantil, eu aprendi a trabalhar com elas, no decorrer do trabalho, a gente vai aprendendo a lidar com as crianças, com as coisas que acontecem. Você aprende com as crianças e as crianças aprendem com você (Fabiana, 2024).

Essa noção de experiência pode ser entendida de duas maneiras:

[...]a experiência pode ser vista como um processo de aprendizagem espontânea que permite ao trabalhador adquirir certezas quanto ao modo de controlar os fatos. Em educação, quando se fala de um professor experiente, é, normalmente dessa concepção que ele trata: ele conhece as manhas da profissão, ele sabe controlar os alunos, porque desenvolveu, com o tempo e o costume, certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver problemas típicos (Tardif; Lessard, 2009, p. 51).

Através da experiência o cotidiano produz diversas formas de perceber a realidade, que passam pelos sentidos, lembranças e emoções. “Cada sujeito é único com sua história própria que lhe permite dar significado à experiência e construir o cotidiano”(Cunha, 2003, p. 36).

Os saberes que usei com essas turmas de Infantil, vieram da minha experiência, porque lá em Campo Grande as minhas primeiras turmas eram de Educação Infantil, não

lembro se eu fiquei seis ou sete anos nesta etapa (Sandra, 2024).

Eu aprendi a ser professora no dia após dia, quando eu cheguei na escola, a verdadeira faculdade é na sala de aula, os estágios também trouxeram muitas experiências, principalmente na pré-escola. Eu trabalhei no pré como estagiária, e me trouxe muita experiência, fui estagiária também cuidando de aluno especial, até me formar e passar no meu primeiro processo seletivo em Paulicéia (Ana Paula, 2024).

Recorrendo ao estudo de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), que consideram os diversos tipos de saberes (curriculares, disciplinares, profissionais e da experiência) como integrantes da prática docente, pontual que a diferença estaria na relação do professor com cada um deles. Com os saberes das disciplinas curriculares e de formação profissional mantém uma “relação de exterioridade”, ou alienação, porque já os recebem determinados em seu conteúdo e forma, portanto esses conhecimentos não lhes pertencem, nem são definidos ou selecionados por eles. Já com os saberes da experiência os professores mantêm uma “relação de interioridade”. É por meio dos saberes da experiência, que os docentes se apropriam dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares e profissionais.

Cotidianamente, o(a)s professor(a)s partilham uns com os outros seus saberes através dos matérias, “dos macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. Eles trocam ainda entre si informações sobre os alunos. Em ocasiões de colaboração quando, por exemplo, o (a)s professor(a)s de um mesmo nível de ensino constroem juntos matéria ou elaboram provas, ou no caso das experiências de *team-teaching*, inscrevem-se também nessas práticas de partilha dos saberes entre o(a)s professor(a)s. (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991, p. 230 – 231).

O professor apresenta no seu trabalho o papel de transmissão de seus saberes a seus alunos, tendo em vista a importância do papel do professor na vida de cada um, através do compartilhamento dos seus ensinamentos, criando vínculos de respeito e confiança, promovendo a autonomia e a individualidade, para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Tudo novo, eu precisei me dedicar a estudar para fazer um bom trabalho então, procurei interagir com outras professoras do terceiro ano, pedi ajuda sem ter muita vergonha, conversei bastante com as professoras que já estavam na rede, que tinham a mesma turma, sobre quais materiais e atividades utilizar, como trabalhar alguns conteúdos, elas me apoiaram, para fazermos o trabalho juntas, preparado às atividades sempre que possível (Fabiana, 2024).

Você não sabe como ensinar, você vai atrás de um professor mais antigo, que já tem mais experiência, que ele explica como é o desenvolvimento do trabalho com esse método que da melhor com determinada criança. Mesmo quando muitas vezes ele não lecionam na mesma turma que a sua, alguns professores mais experientes me deram suporte, como colegas que trabalhavam com quarto e quinto ano, no terceiro, eles auxiliam desde o funcionamento da escola, até ideias e materiais para desenvolver o trabalho com os alunos, sugestão de atividades, de leitura de livros (Ana Paula, 2024).

Os saberes para o desenvolvimento do meu trabalho eu aprendi algumas coisas com a professora anterior, que me acolheu e me mostrou como funcionava. Ela me deixou

super tranquila em relação à turma e o que era pra ser feito, afinal, nunca tinha entrado numa sala de aula antes. Também aprendi muito com a professora do outro Pré, que foi uma querida e me ensinou tudo sobre a sala de aula, me deu muitas dicas, fazíamos trabalho em conjunto, trabalhávamos em equipe, ela foi um grande suporte para mim (Jéssica, 2024).

As múltiplas articulações “entre a prática docente e os saberes, fazem do(a) professor(a) um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de capacidade de investir, em integrar e mobilizar tais saberes como condição para a sua prática.” (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991, p.221). “A experiência curricular baseia-se não apenas na duração, mas também na diversidade de situações vividas ao longo de sua carreira” (Tardif; Lessard, 2009, p. 215). Os autores citam ter ensinado várias matérias, mas também, como no caso das participantes que já trabalharam na Educação Infantil e foram para o Ensino Fundamental, ou do Ensino Fundamental vieram para a educação Infantil.

A prática docente anterior, ter experiências anteriores facilitaram o desenvolvimento do trabalho, de já saber como é o funcionamento da sala. Uma turma sempre é diferente da outra. E para o trabalho de professor, os estágios são fundamentais, esses estágios de hoje, onde você estuda e ao mesmo tempo é remunerado, tendo a oportunidade de estar em sala de aula, ter contato com os alunos, entende o funcionamento e a rotina da sala (Ana Paula, 2024).

Tardif e Lessard (2009) compreendem a experiência, não como um processo fundado na repetição de situações e sobre o controle progressivo dos fatos, mas sobre a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo. “Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços” (Tardif, 2012, p. 106).

Os saberes da experiência na docência se justificam como importantes, as situações cotidianas, no exercício da função, nas situações concretas, segundo Tardif (2012, p. 53) “o lidar com as situações cotidianas é uma atitude que forma o manejo com situações da prática real, é a partir daí que os professores formam sua personalidade e seu saber-ser e saber-fazer pessoais e profissionais”.

O professor como sujeito epistêmico, que vai reconfigurando seus saberes em função dos desafios profissionais que a prática lhe impõe. “Tais fatores demonstram que para ser professor é necessário o envolvimento em um processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento, o qual é impactado por aspectos de ordem pessoal, profissional, social, político” (Cruz; Farias; Hobold, 2020). O trabalho docente está permeado de saberes, saberes dos currículos, saberes teóricos formulados na universidade, entre outros, deve-se considerar o

professor como sujeito do processo, sujeito que produz saber e não só aplica os que lhe ensinaram.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerado como um período de fundamental importância no trabalho docente, o ingresso é um período crucial para a construção da profissionalidade docente e neste momento da carreira os saberes constituídos e os consolidados são acionados e novos saberes são desenvolvidos na sua trajetória profissional. Não deixando de dar à devida importância a influência exercida pela história de vida de cada um e de suas trajetórias acadêmicas, que também trazem os diversos saberes, conforme defendido por Tardif (2012). Como observado na análise das entrevistas, os saberes que permeiam a prática docente das professoras ingressantes são acionados a partir das memórias desde o primeiro contato com o ambiente escolar, ainda no período em que eram estudantes. Suas narrativas evidenciam as marcas das escolhas que as trouxeram ao magistério e ao lugar que ocupam como professoras da Educação Básica na atualidade ingressantes, independentemente se como professoras efetivas ou contratadas no sistema municipal de ensino de Tupi Paulista.

Identificamos a singularidade em cada uma das narrativas das cinco professoras ingressantes que aceitaram participar do estudo, os diferentes tempos, lugares e realidades, relações com pessoas que impactaram momentos essenciais de suas vidas e da construção de suas trajetórias como professoras. Esse exercício de olhar para si e para o outro por meio da entrevista narrativa que ocorreu em três encontros com cada participante, oportuniza neste momento em retomar o problema da pesquisa e tentar respondê-lo, ainda que provisoriamente. Portanto, *o que revelam as narrativas (auto)biográficas de professores ingressantes sobre os saberes dos docentes?*

Durante o período de inserção profissional, não é comum que os professores participem de atividades promovidas pelo sistema de ensino ou unidade escolar como preparação prévia na sua chegada a nova escola e à sala de aula. Na maioria das vezes, considera-se que os saberes docentes desenvolvidos durante suas práticas anteriores, já são suficientes para esse momento em que assume a docência em um novo ambiente e contexto. Não havendo a percepção de que mesmo com experiências anteriores os professores muitas vezes se sentem perdidos e com medo, pois os desafios e problemas encontrados para o desenvolvimento de seu trabalho podem ser totalmente diferentes daquilo que eles já vivenciaram em experiências anteriores.

No Brasil há poucas investigações e propostas de formação continuada para o período de inserção docente e a maioria delas voltadas apenas para os professores iniciantes, aqueles que acabaram de receber seu diploma de licenciatura e vão começar a atuar em sala de aula. Essa ausência de Políticas Públicas voltadas para o acolhimento dos professores nas escolas e redes de ensino deixa muitas vezes de favorecer a articulação entre os saberes docentes e o exercício do trabalho, não propiciando uma formação continuada que auxilie na adequação das necessidades da carreira com as mudanças próprias de cada perfil profissional.

Dada à complexidade do trabalho docente, os professores devem ter habilidades pessoais, profissionais e conhecimentos para ensinar e saber lidar com demandas do cotidiano escolar, realizando adaptações a situações novas e inesperadas, a partir da associação da prática com a teoria, considera-se então, que o professor aprende ensinando e aprende com outros professores. Concordamos com Tardif (2012) quando ele defende que o professor é um sujeito de conhecimentos e um produtor de saberes. Conclui-se que os saberes docentes são também produzidos por eles mesmos e não exclusivamente por pesquisadores, reconhecendo que os professores também possuem, produzem, criam, integram e adaptam os saberes de acordo com as necessidades dos seus alunos e das demandas da sociedade.

Identifica-se a partir das narrativas das professoras ingressantes e da sua relação com a própria história e o seu trabalho os diferentes tipos de saberes que Tardif (2012) procurou sistematizar e apresentamos no capítulo de referencial teórico. Esses saberes são fontes a que as professoras se voltam para encontrar ou construir respostas para os desafios enfrentados quando ingressaram na rede municipal de Tupi Paulista, notadamente, os saberes provenientes da formação profissional para o magistério em nível médio, como rememoram Fabiana e Sandra ao narrarem sobre as marcas que a formação inicial em nível médio no CEFAM deixou e que ainda hoje auxilia no trabalho com as crianças; os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho; os saberes provenientes da formação em curso superior, mesmo que com ênfase na parte teórica; aqueles saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola em que as professoras vão mobilizando seu repertório de conhecimentos curriculares e pedagógicos, além de ouvir as crianças para adequação de uma prática que lhes garantam alcançar a aprendizagem das crianças.

É na experiência que acontece a resignificação e a reorganização dos saberes, a autoria que se constrói aos saberes que são produzidos nos currículos e nas instituições de formação de professores, através da análise crítica, consciente e comprometida com o processo de ensino e aprendizagem. É pela resignificação que este processo acontece, o professor necessita de tempo para organização e produção coletiva, necessita de tempo para sistematização de seus

saberes.

Ainda, no que concerne à formação continuada e ao desenvolvimento profissional são essenciais para que os professores se mantenham atualizados e possam contribuir, produzindo saberes relevantes, diversificando recursos para engajar os alunos e melhorar a aprendizagem, contribuindo para as práticas educacionais e compartilhando-as com a comunidade escolar, na qual a educação é vista como um processo dinâmico e colaborativo. As histórias de vida são individuais, mas as trajetórias de vida, formação e profissão se entrecruzam, uma vez que são mediadas pelo contexto político, social, cultural, econômico. As trajetórias de vida, formação e profissão são singulares e coletivas ao mesmo tempo, cada um traz consigo as histórias e as trajetórias de muitos outros professores que passaram pela sua vida. Esses aspectos ajudam a melhor entender como os educadores se desenvolvem ao longo do tempo e como suas interações e experiências moldam as práticas de ensino vividas, influenciando na dinâmica do seu trabalho docente.

Vários autores contribuem para a reflexão sobre a formação dos saberes dos docentes, numa perspectiva diferente de uma pedagogia focada no saber acadêmico. Eles destacam os limites da formação prévia e dos conhecimentos acadêmicos na formação do saber docente; enfatizam a importância da instituição escolar como local de formação para o magistério; e destacam a relevância da experiência escolar anterior como estudante no aprimoramento da prática pedagógica. Finalmente, ao destacarem a característica de improvisação que caracteriza o trabalho do professor, pois os professores sempre que necessário vão mobilizá-los e integrar os saberes aos conhecimentos para utilizá-los em sua prática.

Tanto a teoria quanto a prática são portadoras e produtoras de saberes, conhecimentos, ações e subjetividades. Portanto, a relação teoria e prática possui relação com seus atores e sujeitos que detém os saberes. Refletir sobre as narrativas vai ao encontro das considerações sobre as diversas experiências apontadas, enfatiza a importância da reflexão sobre os saberes e os fazeres docentes, sobre as opiniões e representações dos professores, que revelam uma intencionalidade de dar voz ao professor e de conhecer melhor seus saberes e fazeres no desenvolvimento do seu trabalho.

Entende-se que a constituição dos saberes docentes percorreu caminhos das histórias de vida dessas profissionais que aceitaram participar do estudo, das suas experiências formativas e sua atuação profissional. Ter experiências anteriores e buscar diálogos com professores mais experientes serviram-lhes como suporte para o ingresso docente e é um ponto que deve ser considerado como peso na maneira pela qual se portam em sala de aula e desenvolvem seu trabalho.

As dificuldades e descobertas formam uma unidade dialética na entrada na profissão de professor, contudo, são percebidas de maneiras distintas. Para alguns docentes, o ingresso na carreira pode proporcionar uma visão de mudança que acaba por fortalecer seus ideais. Para outros docentes, essa etapa é tão turbulenta que se transformou num período extremamente desafiador. É crucial enfatizar que não se refere a elementos pessoais subjetivos, mas às diversas determinações que influenciam o processo de identificação na profissão.

Defende-se que a resposta ao problema de pesquisa investigado, pode ser sintetizada da seguinte forma: no trabalho docente existem marcas genéricas e singulares dos professores, neste caso, dos professores ingressantes, as marcas se constituem por especificidades relacionadas ao gênero, à idade, à modalidade ou etapa de ensino e mesmo às próprias características da rede de educação em que trabalharam. E novas características foram adquiridas como: a forma da recepção na rede e na instituição de ensino, as formas que realizam o apoio, ou não e a perspectiva de desenvolvimento profissional docente que será realizado na rede de ensino em que está reiniciando seu trabalho.

O papel do professor como produtor de saberes é vital em um mundo em constante mudança e evolução. Isso enfatiza a importância de uma educação que não só informe, mas que também forme cidadãos críticos e ativos que também possam contribuir para a sociedade. E assim eles ajudam a formar não apenas estudantes, mas também futuros professores e produtores de conhecimento.

A Educação é um processo humano de interação interpessoal, principalmente influenciado pela ação de indivíduos. Isso ocorre porque são os indivíduos que fazem a diferença na Educação, assim como em qualquer outra atividade humana, através das ações e posturas que implementam e adotam, o uso que dão aos recursos existentes, o empenho que colocam na criação e na obtenção de novos recursos, além das táticas que empregam na solução de problemas, na superação de obstáculos e no estímulo ao desenvolvimento.

Ações essenciais no que se refere à dimensão humana, como o exercício da escuta, da fala e do olhar, premissas para o acolhimento e a constituição de vários vínculos, foram pouco evidenciadas. São necessários investimentos em Políticas Públicas, além de projetos das próprias redes de ensino que possam apoiar os professores no seu processo de inserção, para que assim eles possam consolidar seus saberes e os conhecimentos necessários à docência.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; Pesquisas sobre formação de professores: diferentes olhares, múltiplas perspectivas. **Formação em Movimento**. v.2, n.4, p. 336-359, set. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/609/895> Acesso em: 11 mai. 2022.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Formação inicial. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Maria Cancellia; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/formacao-inicial/> Acesso: 13 jun. 2022.

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-126, ago/dez, 2014.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2ª ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. Págs. 23 – 35.

ALVES, Camila Aloisio. O uso de narrativas biográficas em investigação: Quais valores, posturas e métodos adotar? **Revista Portuguesa de Educação**, 33(2), 279-294, 2020.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 33, p. 174-181, set/dez. 2010.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. Geraldi, João Wanderley. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002.

BOTÍA, Antonio Bolivar. “De nobis ipsis silemus?”: Epistemologia de la investigación biográfico narrativa em educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, México, v. 4, n. 1, p. 1-26, 2002.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. 2004, JM Editora, Araraquara – SP.

BORGES, Maria Cecília; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de Professores no Brasil: História, Políticas e Perspectivas. **Revista HISTEDBR online**, Campinas, n.42, p.94-112, jun2011.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira** – LDB. 9394/96. BRASIL.

BRASIL, **Resolução CNE/CP 02/2015**, nº 2 de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. MEC, Brasília – DF, 2015.

BRASIL, **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**, Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm Acesso: 29 de mar. 2023.

BRASIL. [Estatuto da pessoa com deficiência (2015)]. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**, que institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 200)

CANDAU, Vera Maria. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. **Em Aberto**, Brasília, v.1, n.8, p. 19-21, ago. 1982. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1777> Acesso em: 15 abr. 2023.

CLANDININ, Dorothy Jean; CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLANDININ, Dorothy Jean; CONNELLY, F. Michael. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. *In*: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente**: Ensayos sobre Narrativa y educacion. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 11-59.

CRUZ, Gisele Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação – REVEDUC**. v. 14, p.1-15, jan./dez. 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014> Acesso em: 25 abr. 2023.

CURADO-SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro; MOHN, Rodrigo Fideles Fernandes. Professores iniciantes e ingressantes: Dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente em Goiânia-Goiás. *In*: Costa, Andressa Florcena Gama da; Ciríaco, Klinger Teodoro; Lamera, Natiele Silva [orgs.] **Pesquisas com professores iniciantes no Brasil: Diálogos em diferentes contextos**. São Carlos: Pedro & João editores, 2024. p. 255 – 271.

CURADO-SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. As pesquisas sobre o ciclo de vida profissional docente: Revisão da literatura. **Formação em Movimento**. v. 2, n. 4, p. 439 – 458. Set./2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/614> Acesso em: 15 abr. 2023.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Histórias de vida**: Da invenção de si ao projeto de

formação. Natal, Porto Alegre, Salvador: EDUFRRN, EDIPUCRS, EDUNEB, 2014.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEDBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n.40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Maria Cancellia; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/formacao-continuada-de-professores/> Acesso em: 22 abr. 2023.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: PAULUS, 2010. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica e Educação. Clássicos das histórias de vida).

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Desenvolvimento Profissional e Carreira Docente Brasileira: Interseções e Diálogos com Professores da Educação Básica**. 1.ed. – Campinas, SP: Pontes Editora, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa de. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**. V.11, n.2, p. 327- 345, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: Pesquisas e políticas educacionais. **Estudos Em Avaliação Educacional**, v.25, n. 57, p.24–54. Jan./abr. 2014.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação continuada de professores: A questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p.191 – 204. Julho /2003.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: Novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; **Políticas Docentes no Brasil: um estado da Arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Izabel Castanha. **Nova Alta Paulista, 1930-2006: Entre memórias e sonhos. Do desenvolvimento contido ao projeto político de desenvolvimento regional**. 2007. Tese (Doutorado em Geografia)-Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente/SP, 2007. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101449/gil_lic_dr_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 28mar.2022.

GUESSER, Silvia Zimmermann Pereira; HOBOLD, Márcia de Souza. Professores/as iniciantes: Estratégias para a sobrevivência e a permanência na docência. In: Costa, Andressa Florcena Gama da; Ciríaco, Klinger Teodoro; Lamera, Natiele Silva [orgs.] **Pesquisas com professores iniciantes no Brasil: Diálogos em diferentes contextos**. São Carlos: Pedro & João editores, 2024. p. 273 – 289.

HOBOLD, Márcia. Desenvolvimento profissional dos professores: Aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa**, n. 13, p. 425-442, 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10336/6245>. Acesso em: 19 jan. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

JOSSO, Marie-Christine. Processo autobiográfico do conhecimento da identidade evolutiva singular plural e o conhecimento da epistemologia existencial. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque; BASSO, Fabiane Puntel (org.). **A nova aventura [auto] biográfica**. Tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. p. 1-28.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKEL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 90 – 113.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre narrativa e identidade (a modo de presentación), In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 11-27.

LIMA, Tamara. **Territórios do eu professor(as): olhar-se no próprio espelho e encontrar os sentidos da permanência na docência**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Unesp – Presidente Prudente – SP, 2023, p. 35 – 67.

LUKÁCS György. Narrar ou descrever? In: KONDER Leandro (Org.). **Ensaio sobre literatura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1965.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n.8, p. 7 -22, jan./ abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130/217> Acesso em: 16 abr. 2023.

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação MEC/CNE. **Resolução Nº 2, de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível superior (cursos de

licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

MOHN, Rodrigo Fernandes Fidelis. **Professores iniciantes e ingressantes: dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia**, 2018. 33f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília – Distrito Federal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/32682> Acesso em: 02 jan. 2023.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa. 1992.

NÓVOA, Antônio. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, Luís Roberto. **Cronologia histórico-social de Tupi Paulista, Ex- Gracianópolis, Ex-Tupi**. Vol. 1 – 1953 a 1958. 1988.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Enfoques narrativos em la investigación educativa brasileña. **Revista Paradigma**, v. XLI, p. 57-79, jun. 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro Joaçaba**, v. 41, nº 01. p. 67 – 86. jan/abr. 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 44, p. 93-113, jan./mar. 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; O movimento (auto)biográfico no Brasil: Esboço de suas configurações no Campo Educacional. **Revista Investigacion Cualitativa**, 2(1) p. 6 -26. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In. PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999 (p. 15 – 34).

REIDOEFER, Deise Nivia; LIMA, Valderéz Marina do Rosário. A pesquisa narrativa com possibilidade metodológica no âmbito da formação docente. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 21, n. 69, p. 795 – 820, abr./jun. 2021.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas. 2012.

RINALDI, Renata Portela; BARROS, Janailza Moura de Sousa; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; SOUZA, Ana Paula Gestoso de. Professores iniciantes e professores ingressantes: demandas formativas dos inscritos em um programa híbrido de mentoria. **Revista Educação Unisinos**, v. 26, p.1-21, 2022.

RINALDI, Renata Portela. **Formação de professores: onde estamos... para onde vamos?** Projeto de pesquisa. Departamento de Educação, Universidade Estadual Paulista (Unesp). Presidente Prudente, 2021.

RODRIGUES, Sílvia Adriana, ZECHI, Juliana Aparecida Matias, SOUSA, Vera Luísa, GOMES, Alberto Albuquerque. Narrativas sobre os caminhos da profissionalidade docente: a

história e os olhares de Ângela. **Revista Interfaces Científicas**. Aracaju. V. 10. nº 03. p.19-32., 2021.

ROLDÃO, Maria do Céu. A Formação de professores como objeto de pesquisa – contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar v.1 n.1, p. 50 – 118, set. 2007. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5/5> Acesso em: 15 abr. 2023.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. V. 12, n.34, p. 94- 181. jan./abr. 2007.

SAHAGOFF, Ana Paula da Cunha. **Pesquisa Narrativa: uma metodologia para compreender a experiência Humana**. Out. 2015. Disponível em: <http://cienciasecognicao.org/cecnudcen/wp-content/uploads/2018/03/PESQUISA-NARRATIVA-UMA-METODOLOGIA.pdf> . Acesso em: 14 nov. 2021.

SAVIANI, Demerval. O vigésimo ano da LDB: As 39 leis que a modificaram. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez. 1ª ed. 2002.

SOUSA, Vera Luísa, RODRIGUES, Sílvia Adriana, VICENTE, Marcelina Ferreira, URIBE, Eugenia Brunilda Opazo. Conversas sobre narrativas e suas potencialidades no processo de constituição identitária. In: **Educação Superior e a Formação de Professores no Brasil: Contextos e desafio**. GIARETA, Paulo Fioravante, PEREIRA, Tarcísio Luiz. (orgs.) Campinas – SP: Mercado das Letras, 2020. p. 311 – 328.

SOUSA, José Vieira. **Narrativas de professores e identidade docente: o memorial como procedimento metodológico**. Psicologia da Educação, São Paulo, 16, 1º sem, 2003, pp. 11-24.

SOUZA, Andrews. Origem das Cidades da Nova Alta Paulista – A contribuição da Infraestrutura ferroviária. **Colloquium Socialis**, Presidente Prudente, v. 05, n. 3, p. 59-68 jul/set 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Autobiografia docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Maria Cancellia; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/autobiografia-docente/> Acesso: 24 jan. 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino; CRUZ, Núbia da Silva. Pesquisa (auto)biográfica: sentidos e implicações para o campo educacional. In: AMADO, João; CRUSOÉ Nilda Margarida de Castro. **Referenciais Teóricos e Metodológicos de Investigação em Educação e Ciências Sociais**. p. 167 – 194. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação UFSM**, Santa Maria, v.39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: Estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. “A arte de contar e trocar experiências: reflexões teóricas-metodológicas sobre história de vida e formação.” **Educação em Questão**. v. 25, nº 11, p. 22-39, jan/abr.2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285/5958> Acesso em: 14 nov. 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, v. 39 n. 1, p. 39 – 50. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644411344> Acesso em: 28 set. 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Investigación (auto)biográfica como acontecimento: diálogos epistémico-metodológicos. **Márgenes Revista de Educación de La Universidad de Málaga**, v. 1, n. 3, p. 16 -33. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9613> Acesso em: 28 set. 2023.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira Educação** v.14, Ago. 2000 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005> Acesso em: 26 abr. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: VOZES, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: Elementos de uma teoria da docência como profissão das interações humanas. 5ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 6. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação do magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 05-24, 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jun. 2023.

WELLER, Wivian. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise de narrativas segundo Fritz Schütze. In: **ANAIS da 32ª Reunião da Anped**, 2009, Caxambu. p. 11-16.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

ZEICHNER, Kenneth. M.; ANTUNES, Cristina. Uma agenda de pesquisa para a formação

docente. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 13 – 40, Mai. 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/3> Acesso em: 16 abr. 2023.

APENDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título da Pesquisa: Narrativas de professores ingressantes: desvelando (re)começos. Nome da Pesquisadora: Simone da Silva Alves Andrade
Nome da Orientadora: Dra. Renata Portela Rinaldi

- Natureza da pesquisa:** O (A) sr. (sra.) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que está em desenvolvimento pela aluna Simone da Silva Alves Andrade, regularmente matriculada no curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação, sob a supervisão e orientação da Profa. Dra. Renata Portela Rinaldi do Departamento de Educação da Unesp, campus de Presidente Prudente. A pesquisa tem como finalidade “analisar como a formação de professores e as experiências pessoais e profissionais influenciam a construção ou fortalecimento da identidade profissional da docência e os saberes da docência de professores ingressantes em uma escola do município de Tupi Paulista - SP”. A investigação será desenvolvida em duas etapas, a saber: 1ª Etapa: *Revisão Bibliográfica* consiste na construção teórica; a pesquisadora realizará o estudo de teóricos (livros, artigos, dissertações e teses) e documentos oficiais que tratam do tema investigado. 2ª Etapa: *Questionário e entrevista narrativa*, etapa para a qual os professores ingressantes estão sendo convidados a participar. Será desenvolvida após a aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP. O questionário e a entrevista narrativa serão realizados individualmente, almejamos a partir desses instrumentos extrair as informações necessárias para pesquisa e, posteriormente, a escrita da dissertação.
- Participantes da pesquisa:** Serão convidados a participar da pesquisa os professores que ingressaram por meio de concurso público na escola municipal no ano de 2022. Deste modo, estima-se um total de dez(10) participantes que estão em exercício nas respectivas funções de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na cidade de Tupi Paulista, SP.
- Envolvimento na pesquisa:** sua participação no estudo será por meio da resposta ao questionário e da entrevista narrativa, a partir do roteiro orientador.
- Sobre o questionário:** Será aplicado um questionário com cada participante, para o levantamento de informações objetivas sobre o perfil acadêmico e profissional dos participantes. Ainda, apreender a partir da ótica dos participantes como se construíram os caminhos que levaram os profissionais até este momento da carreira no magistério e ingresso no concurso público.
- Sobre a entrevista narrativa:** Cada participante contará a partir de um roteiro orientador, uma narrativa, falando sobre sua trajetória de vida, pessoal, acadêmica e profissional em suas particularidades e subjetividades. Optamos pelas entrevistas narrativas, pois é uma técnica de investigação que busca a partir do relato conhecer informações e impressões de como os professores ingressantes construíram suas relações pessoais e profissionais.
- Riscos e desconforto:** Não se antevê riscos quanto à participação na pesquisa, pois o questionário e a entrevista narrativa versarão sobre a trajetória pessoal, acadêmica e profissional dos professores ingressantes. Serão realizadas conforme disponibilidade do participante dentro de um prazo definido pela pesquisadora/orientadora, respeitando-se a jornada de trabalho dos docentes. Portanto, a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, assim como os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade do participante.
- Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa:** Sua identidade e a identificação de seu local de trabalho, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-lo, poderão ser mantidos em sigilo. Ou, se você autorizar, considerando a metodologia de trabalho podemos identificá-lo. Se optar por manter o sigilo das informações de identificação pessoal, somente a pesquisadora e sua orientadora (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua

identidade e nos comprometemos os a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa investigação.

8. **Confidencialidade dos Dados:** As informações coletadas neste estudo serão armazenadas no repositório do grupo de pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior (FPPEEBs), da Faculdade de Ciência e Tecnologia, sob domínio da Unesp. Aqueles dados que não forem publicados na pesquisa não serão divulgados de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).

9. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa o(a)sr. (sra.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as impressões dos professores ingressantes e suas experiências na nova jornada, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir com a compreensão da temática sobre formação de professores, onde pesquisadora e sua orientadora se comprometem a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

10. **Pagamento:** o (a) sr. (sra.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

O (A) sr. (sra.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o (a) sr. (sra.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora projeto ou sua orientadora e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP, campus de Presidente Prudente.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo, conforme definidos neste TCLE.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da orientadora

Pesquisadora: Simone da Silva Alves Andrade (18) 99624-8234

Orientadora: Dra. Renata Portela Rinaldi (18) 99742-2555

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice Coordenador: Prof. Dr. Luís Alberto Gobbo

Telefone do Comitê: (18)3229-5315

E-mail: cep.fct@unesp.br

APENDICE B

QUESTIONÁRIO

Caro (a) Professor (a).

As pesquisadoras Simone da Silva Alves Andrade e Renata Portela Rinaldi, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Unesp, campus de Presidente Prudente estão desenvolvendo a pesquisa intitulada “Narrativas de professores ingressantes: Desvelando saberes” e, neste sentido, agradece antecipadamente a disponibilidade por dispensar parte de seu valioso tempo e solicita que você responda às questões abaixo e registre os comentários que julgar necessários.

A - Informações Pessoais:

1. Gênero:

Feminino Masculino

Outro. _____

2. Raça:

Branco Preto

Pardo

3. Idade: _____

4. Local de nascimento (cidade e estado): _____

5. Local da atual residência (cidade e estado): _____

B- Dados da formação acadêmica:

1. Ensino médio:

Ensino médio

Ensino médio profissionalizante

CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) HEM (Habilitação Específica do Magistério)

Instituição em que cursou o Ensino Médio: Pública Federal

Pública Estadual Privada

Filantrópica

Ano de início do ensino médio: _____ Ano de conclusão do ensino médio: _

2. Ensino Superior?

licenciatura

tecnólogo

bacharelado

Qual curso? _____ Ano de início do curso superior: _____

Ano de conclusão do curso superior: _____

Instituição em que cursou o ensino superior: () Pública Federal

() Pública Estadual () Privada

() Filantrópica

Modalidade: () Presencial () À distância () Híbrido

3. Possui outro curso de graduação: () sim () não

Se sim, qual curso: _____

4. Cursou a formação continuada em nível de pós-graduação *latu sensu* (especialização, mínimo de 360 horas):

() sim () não

Se sim, qual o curso: _____

Carga horária: _

_____ Instituição: () pública () privada () confessional

Modalidade: () presencial () à distância () híbrido

5. Possui outra especialização: () sim () não

Em caso afirmativo, qual o curso: _____

Carga horária: _____

Instituição: () pública () particular () confessional Modalidade: () presencial () à distância () híbrido

6. Cursou formação continuada em nível de pós-graduação *stricto sensu*: () Mestrado

() Doutorado () Não cursei.

C. Experiência Profissional da Docência

1. Ano de ingresso no magistério: _____

Tipo de vínculo:

() efetivo () seletivo () outros.

Carga horária de trabalho semanal quando ingressou na carreira: _____

Qual etapa de ensino ingressou na carreira:

() educação infantil

() ensino fundamental I

() ensino fundamental II

() ensino médio

Instituição: () privada () pública

Se pública: () municipal () estadual

2. Qual etapa de ensino é seu vínculo profissional atual:

() educação infantil

() ensino fundamental I () ensino fundamental II () ensino médio

Carga horária de trabalho semanal atualmente: _____

Instituição: () privada () pública

Se pública: () municipal () estadual

Tipo de vínculo: () efetivo () seletivo () outros.

3. Quando você iniciou na carreira como professor, onde ou quem buscou apoio para o exercício da profissão?

4. Para você como e onde se aprende a ser professor?

5. O que um professor de educação infantil e/ou nos anos iniciais do ensino fundamental precisa saber e saber fazer para ser um bom professor?

6. Como é para você, ser professor na rede municipal de Tupi Paulista?

APENDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA

Professor(a) convidado(a): _____ Cidade: _____

Local específico em que a entrevista se realizou: _____

Data: _____/_____/_____

Horário de início: _____: _____ Horário de término: _____: _____

Tópico inicial para narração:

Caro(a) professor(a), agradeço o seu aceite ao convite para participar desta pesquisa, intitulada “Narrativas de professores ingressantes: desvelando saberes”. A sua vivência e experiência como docente contribuirá muito para essa investigação. Essa pesquisa é baseada na abordagem narrativa em educação, especificamente as histórias de vida e formação. Para obter dados para investigação será utilizado o dispositivo da entrevista narrativa. Tenho certeza de que sua história de vida, de formação e de atuação na educação é cheia de fatos e acontecimentos marcantes. Assim, você poderá ficar à vontade para contá-la por que não irei interrompê-lo(a). Não tenha pressa. Conte exemplos ou situações que nos ajudem a compreender melhor sua experiência! Tudo bem?

Ao final de sua entrevista narrativa, se necessário, poderei fazer alguma(s) pergunta(s) de esclarecimento de algum fato ou fenômeno vivido e narrado. Mais uma vez agradeço a disponibilidade de doar parte de seu precioso tempo para dialogar comigo e contribuir com a pesquisa em desenvolvimento. Depois de concluirmos, farei a transcrição da entrevista e posso lhe enviar para leitura e, se necessário, podemos agendar um novo encontro para complementar informações que porventura não tenham ficado claras neste momento? (Em caso afirmativo) Podemos iniciar?

Gostaria que você contasse, de forma mais detalhada possível, como foi sua trajetória de escolarização, a escolha pela licenciatura, a formação para a docência e o ingresso no magistério (concurso ou contrato temporário, etapa de ensino, turma etc.) e o trabalho como professor(a). Por fim, você pode contar como foi o ingresso na docência no município de Tupi Paulista – SP, as razões que motivaram a sua escolha, como é o desenvolvimento do seu trabalho com as crianças e as formas com que você lidou (e ainda lida) com os desafios da profissão durante o processo de ingresso neste sistema de ensino.