



GT08 - Formação de Professores – Trabalho 680

## LICENCIANDAS EM PEDAGOGIA E PROFESSORAS INICIANTES: DIÁLOGO POR MEIO DE NARRATIVAS *ONLINE*

Rosana Maria Martins – UFMT

Ana Paula Gestoso de Souza – UFSCar

Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira – UFSCar

Agência Financiadora: CNPq

### **Resumo**

Aprender a ser professor é um processo contínuo que ocorre ao longo da vida profissional, não se limita a espaços educativos formais e tradicionais e demanda apoio, tempo, oportunidades, diálogos, parcerias e reflexão sobre sua ação e sobre o contexto educativo. Neste cenário, assumimos a investigação sobre os processos formativos por meio de questionamentos e deslocamentos possibilitados pelo diálogo entre a história de vida do sujeito que narra e do outro que ouve, lê e responde. As participantes são licenciandas em Pedagogia e professoras iniciantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental em uma comunidade de aprendizagem *online*. Buscamos investigar: que deslocamentos são identificados no diálogo sobre as narrativas? Quais as implicações para o desenvolvimento profissional das participantes? Os dados analisados indicam que as narrativas de formação *online* e as reflexões sobre si e sobre os contextos de vida, formação e experiências profissionais provocam novas reflexões que emergem no próprio viver e fazer, em que as participantes se mostram abertas a aceitar o imprevisto, o inusitado. Encontramos identidades em movimento e em tensão permanente na interação entre elas e suas experiências individuais e coletivas como parte de um *continuum* de formação.

**Palavra-chave:** Formação de Professores. Desenvolvimento profissional docente. Narrativas *online*.

### **Introdução**

A aprendizagem da docência é um processo contínuo que ocorre ao longo da vida profissional, não se limitando a espaços educativos formais e tradicionais. A literatura no campo da formação de professores indica que os professores devem aprender a aprender com a prática, uma vez que o ensino exige improvisação, criatividade, experimentação para além dos conteúdos. Ademais, indica que os

professores necessitam de apoio, tempo, oportunidades, diálogos, parcerias, de compreensão do contexto escolar.

Diante desses pressupostos e demandas a universidade pode promover espaços formativos tendo como princípio a concepção de desenvolvimento profissional por meio de “questionamentos e deslocamentos que a história de vida do outro nos remete”, conforme Souza (2011, p.217). Em nossos estudos propomos a produção de narrativas de formação sobre as experiências como estudante e/ou docente e verificamos que essa dinâmica potencializa a capacidade de reflexão e orienta prospectivamente cenários alternativos no campo da atuação docente. A análise coletiva dessas narrativas possibilita ainda a construção de síntese teórica sobre aprendizagens de conhecimentos de diferentes naturezas, de habilidades e de competências da docência.

Esses questionamentos e deslocamentos que percebemos em nossos estudos, nos levam a delinear a possibilidade de uma investigação envolvendo licenciandos em Pedagogia e professores iniciantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental que possuem uma aproximação temporal no sentido de que uns estão próximos de iniciar-se na docência e outros estão a apenas alguns anos do seu tempo de estudante. A partir deste cenário, perguntamos: Que deslocamentos são identificados no diálogo sobre as narrativas? Quais as implicações para o desenvolvimento profissional das participantes? Assim, neste artigo, buscamos: Identificar e analisar que deslocamentos a histórias de uns e de outros remete os participantes da comunidade de aprendizagem *online* e, Compreender as implicações da interação licenciando e professor-iniciante para o desenvolvimento profissional de ambos.

No âmbito de um projeto aprovado pelo CNPq/CAPES Nº 07/2011 Edital Ciências Humanas, em 2013, foi criada uma comunidade de aprendizagem *online*, alocada em uma plataforma *online* de uma Universidade Federal, utilizando-se o ambiente *Moodle*<sup>1</sup>. O desenvolvimento da comunidade de aprendizagem *online*, adotou uma metodologia formativa que privilegia a colaboração por meio de narrativas de alunos das licenciaturas e professores iniciantes. As narrativas autobiográficas, especificamente, as escritas de si, centraram-se em relatos de experiências significativas de histórias de escolarização e de formação profissional, especialmente, os diálogos que envolveram experiências com as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática.

---

<sup>1</sup> O *Moodle* é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em *software* livre. É importante esclarecer que “o *Moodle* é adequado para atividades à distância, mas nada o impede de ser uma ferramenta para apoiar e complementar as atividades do ensino presencial” (CASTRO, 2012, p.26).

## **Narrativas na Formação de Professores**

Na formação inicial, em início de carreira ou em uma nova fase da carreira a escrita de narrativas é uma das formas de os professores revelarem o seu pensamento acerca do vivido, do experienciado. Estudos têm mostrado que o ato de escrever narrativas ou narrar episódios de suas aulas revelam aprendizagens da docência muito significativas para os professores (NÓVOA, 1992; NÓVOA, FINGER, 2010; BUENO et al., 2006; GALVÃO, 1998; MIZUKAMI, REALI, 2002; entre outros). A construção e reconstrução das histórias pessoais e sociais das pessoas têm inspirado muitas pesquisas e revelado que os professores apresentam um considerável desenvolvimento profissional quando passam por essas experiências.

Para Bueno et al. (2006), a preocupação com as histórias de vida surge no contexto das transformações do modelo social das últimas décadas, que vieram acompanhadas de formas de socialização em que os processos de individualização e subjetivação encontram um lugar cada vez maior. Os conceitos de narrativa, história e biografia são cada vez mais usados por investigadores das ciências humanas, como da sociologia e da educação. Tal fato se depreende das trocas de experiências fundamentarem a educação humana.

Passeggi (2010, p.104), ao analisar os trabalhos do III CIPA, conclui que “as potencialidades das fontes autobiográficas revelam-se na diversidade dos trabalhos, oriundos de diferentes horizontes disciplinares”. Entretanto, a disparidade nas abordagens exige um programa de investigação sobre aspectos epistemológicos e teórico-metodológicos da pesquisa autobiográfica.

Ao contrário de práticas de pesquisa ancoradas em outras tradições científicas, a pesquisa autobiográfica ou as histórias de vida não podem ser separadas dos processos formativos a ela inerentes.

Além das temáticas relacionadas à história e ao contexto sociocultural, os escritos autobiográficos possibilitam investigar o pensamento dos professores, os saberes docentes, pois, como afirmam Connelly e Clandinin (1986), esses profissionais conhecem a docência por imagens, rituais, hábitos, ciclos, rotinas e ritmos que têm por base a sua experiência e que se apresentam nas narrativas.

Bruner (1997) nomeou de pensamento narrativo aquele que se ocupa das conexões entre os eventos específicos para explicar os motivos de ações humanas.

Diversas estratégias têm sido utilizadas tanto para pesquisa como para formação para acessar a reflexão sobre a prática: diários, casos de ensino, portfólios têm sido utilizados nos processos formativos e de investigação. O conteúdo de uma narrativa sobre a prática, na qual o estudante ou o profissional relata suas reflexões e suas ações em determinada situação, permite o acesso ao seu pensamento. Assim, o processo de narrar a própria experiência possibilita reconstruir a trajetória e oferecer novos sentidos em uma relação dialética entre experiência e narrativa, mediada pelos processos reflexivos (RODGERS, 2002; CUNHA, 1997).

Como afirmam Reali, Tancredi e Mizukami (2010, p. 501), o aprender a pensar reflexivamente pode ser potencializado por meio de narrativas que são capazes de “revelar pensamentos, motivos, intenções, concepções, necessidades, preconceções, frustrações e outros sentimentos que nem sempre são evidentes”.

Uma importante contribuição para a investigação sobre a reflexão e a maneira como pode ser estimulada na formação inicial é o trabalho de Hatton e Smith (1995), a partir de Dewey, reconhecido como o autor chave do conceito de reflexão. Com base nisso, define a reflexão como capacidade de resolução de problemas, engloba a dúvida e a perplexidade ao prefigurar possíveis soluções. Processo não apenas racional e deliberativo, mas influenciado pelas crenças, motivos pessoais etc.

Assim, se um dos objetivos principais da formação de professores é desenvolver a ação reflexiva, precisa ser levado em consideração a análise persistente e cuidadosa da prática a luz dos conhecimentos e crenças, mostrando atitudes de mente aberta, responsabilidade e sinceridade. Esses requisitos são identificados inicialmente por Dewey e posteriormente por autores como Schön (1983), Zeichner (1993), Hatton e Smith (1995), e Rodgers (2002) entre outros.

Os estudos de Cochran-Smith e Lytle (1999), no qual o grupo de pares é tratado como uma comunidade de investigação, têm se mostrado promissor para promover o desenvolvimento profissional de professores. Assim, nos nossos estudos percebemos que envolver professores em formação e professores iniciantes em grupo colaborativo composto por participantes de áreas diversas, tem-se constituído num espaço de reflexão, possibilitando-lhes revisitar sua formação, (re)significar conceitos, sendo que a prática docente é posta como eixo das reflexões.

Devemos considerar que a docência exige a construção de um modo pessoal de ensinar com base nas compreensões sobre a matéria e os recursos, assim como as estratégias e os conhecimentos sobre os alunos etc.

De maneira genérica, podemos afirmar que a aprendizagem da docência tem início muito antes do exercício profissional. Inicia-se desde os tempos em que ingressamos numa unidade escolar e continua ao longo de nossa escolarização. Acreditamos que a aprendizagens de ser professor vai acontecendo dentro de um *continuum*.

Fica evidente que a aprendizagem da profissão docente não se restringe a uma fase específica, apesar de existirem períodos que marcam, significativamente, os percursos formativos e profissionais do professor.

Assim, as narrativas de experiências profissionais e sua socialização em grupo colaborativo permitem uma compreensão mais clara das relações sobre o que ocorreu, os fins pretendidos e as dificuldades que surgiram vistas dentro de mais amplas perspectivas culturais e profissionais. Isso possibilita, ainda, que um dos entraves ao processo de desenvolvimento profissional que é a permanência de visões estáticas sobre o ensino (MARCELO; VAILLANT, 2009) possa ser enfrentado e quem sabe superado.

A narrativa, como uma forma de descrever as relações pessoais vividas por seu autor, permite que o mesmo tenha um maior conhecimento sobre si próprio, reflita sobre como suas atitudes afetam o próximo, assim como passe a ter um maior conhecimento sobre seus limites pessoais e possa redefinir modos de agir.

Assim, a narrativa potencializa um processo de reflexão pedagógica que permite aos seus autores compreender causas e consequências de suas ações ou de acontecimentos, circunstâncias etc. de um passado remoto ou recente e, se for o caso, criar novas estratégias a partir de um processo de reflexão, ação e nova reflexão.

O desenvolvimento profissional do professor, concebido como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa, é potencializado pelo movimento de escrita na medida em que esta exige (re)elaboração e (re)significação do pensamento pela própria estrutura do ato de escrever que possibilita uma formulação mais acurada das ideias do que a comunicação oral.

### **A pesquisa em uma comunidade de aprendizagem *online***

O cenário desta investigação envolveu uma comunidade de aprendizagem *online*, composta por licenciandos no último ano de formação em Pedagogia e por professores iniciantes nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a fim de se verificarem os desdobramentos do desenvolvimento profissional docente.

Assim, a comunidade de aprendizagem *online*, em 2013 adotou uma dinâmica de trabalho pautada na ação colaborativa e na construção de conhecimento, por meio de redes em que todos contribuem e aprendem juntos, mediados pela tecnologia como facilitadora dessa interação. Desse modo, foram discutidos, adicionalmente, elementos essenciais da educação *online* para que o percurso percorrido na comunidade fosse bem-sucedido, como a autonomia e organização dos estudos e a interação colaborativa.

Ferreira e Silva (2014, p.40) esclarecem que as comunidades *online* de aprendizagem são relevantes, pois os ambientes virtuais facilitam a comunicação entre os participantes, pois potencializa a interação dos mesmos, colaborando para que os professores discutam e desenvolvam seus propósitos coletivamente. “Nelas, os professores têm a oportunidade de conhecer e refletir acerca dos pressupostos e crenças subjacentes às suas práticas”.

Portanto, para estabelecer o diálogo colaborativo cada participante tem voz, apresentando sua perspectiva experiencial narrada por si mesmo. Quanto a validação do conhecimento sobre o ensino, na medida em que saberes dos participantes são considerados, partilhados na comunidade de aprendizagem *online*, a reflexão oferece, a cada participante, oportunidades para o estudo de histórias pessoais, em termos de passado e presente, oportunizando o planejamento de experiências profissionais futuras.

O processo formativo, nesta comunidade de aprendizagem *online*, teve a duração de sete meses (06 de maio de 2013 a 30 de novembro de 2013). Inicialmente, foram disponibilizadas 60 vagas. Foram recebidas 718 inscrições sendo necessário fazer uma triagem para enquadrar a quantidade de inscrições à quantidade de vagas ofertadas. Muitos não se encaixavam no perfil previsto para os participantes e, conseqüentemente, não puderam compor a referida comunidade. Devido ao grande número de candidatos que se enquadravam no perfil previsto, decidiu-se ampliar o número de vagas, selecionando os alunos do último ano do curso de Pedagogia e os professores com o menor tempo de experiência.

No total foram selecionados 74 participantes (34 licenciandos em Pedagogia e 40 professores iniciantes). Ao final, 27<sup>2</sup> participantes participaram da comunidade de aprendizagem nos sete meses.

As licenciandas (LI) e professores iniciantes (PF) possuem uma aproximação temporal, já que uns estão prestes à inserção profissional e outros estão, no máximo, há

---

<sup>2</sup> No decorrer do curso, houve 47 desistências. Entre as justificativas destacamos: o excesso de atividades no dia-a-dia, impossibilitando o desenvolvimento das atividades, problemas pessoais e de saúde.

três anos na docência; portanto, próximos ao tempo de estudantes. A preferência por esse público é de extrema relevância, pois os momentos de formação acadêmica e inserção à carreira profissional são muito angustiantes e, ao mesmo tempo, repletos de expectativas. A falta de apoio e de acompanhamento favorece o sentimento de descrença em relação à docência e, até mesmo, o abandono da profissão. Portanto, a comunidade de aprendizagem *online* teve a intenção de conhecer o que esses participantes dizem, pensam, sentem e fazem. Isso parece, ao grupo, muito positivo, pois a formação por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) pode favorecer a comunicação entre todos os componentes com os formadores e o acesso a outros recursos *online* disponíveis. Assim como Kenski (2008), compreendemos que o processo de ação colaborativa no ensino pressupõe que haja circulação intensa de informações e trocas que permitam a superação de desafios e a construção colaborativamente do seu próprio conhecimento e, ainda, o da coletividade.

Por meio da Plataforma *Moodle*, foram realizadas atividades de formação *online*, tais como: fórum de apresentação, fórum de dúvidas, fórum de discussões, produção de narrativas e discussões em *chat*, agendadas previamente.

Compreendemos o fórum *online* como uma ferramenta de investigação que permite a coleta de dados de discussões que ficam registradas como narrativas escritas. Para as participantes deste estudo, o fórum como atividade formativas possibilitou a comunicação e a interação de conhecimentos, aprendizagens, dúvidas, curiosidades etc. entre os participantes do grupo. Trata-se de atividade assíncrona em que cada um realiza escreve sua narrativa conforme sua disponibilidade de tempo e de forma independente dos seus pares, não sendo necessário que todos estejam *online* para que a participação ocorra simultaneamente.

O diálogo não se deu pela sincronia temporal, mas pela interação na plataforma. A partir de leituras e/ou questionamentos dos professores formadores, dos colegas e de outros participantes do grupo colaborativo, os integrantes foram colocados em situação de reflexão e ampliação desses contextos, a fim de identificar a interdependência de fatores socioculturais que deram origem a combinações específicas na história de vida e de formação profissional<sup>3</sup> de cada sujeito.

---

<sup>3</sup> Embora as histórias de formação profissional façam parte da história de vida dos sujeitos, optamos por separá-la, respaldada em Souza (2006, p.27), quando expõe que a utilização do termo História de vida revela o conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva. Já as histórias de formação abarcam todo percurso de escolarização de professores/professoras em processo de formação.

O desenvolvimento da comunidade ocorreu em quatro etapas. A primeira etapa foi o período de ambientação das participantes; a segunda, denominada “Formação”, foi composta por atividades que buscavam o relato de experiências significativas dos anos de escolarização dos cursistas, acompanhadas de fórum de discussão; na terceira e quarta etapas, denominadas, respectivamente, “Narrativas-Língua Portuguesa” e “Narrativas-Matemática”, os integrantes conseguiram discutir questões sobre essas áreas através de fóruns e escrita de narrativas. E, para concluir, a última tarefa foi uma avaliação final, em que o cursista escreveu uma narrativa sobre o próprio processo formativo ao participar da comunidade de aprendizagem *online*, na qual puderam refletir a importância deste para a constituição de sua identidade docente.

Vale lembrar que este trabalho buscamos: a) Identificar e analisar que deslocamentos a histórias de uns e de outros remete os participantes da comunidade de aprendizagem *online*, b) Compreender as implicações da interação licenciando e professor-iniciante para o desenvolvimento profissional de ambos.

Para tanto, os excertos que traremos neste artigo foram retirados das atividades realizadas na etapa “Formação” (AI) e Avaliação Final (AV). As atividades previstas para essa fase foram intituladas de: “Relatos de experiências significativas” (AI-1), “Leitura de narrativas sobre a escolarização e discussão em fórum” (AI-2), “Produção textual” (AI-3), “Fórum de discussão: experiências vividas na formação inicial e no início da carreira docente” (AI-4), “Fórum narrativa de uma professora iniciante” (AI-5), “O que todo professor iniciante precisa saber” (AI-6), “Documento síntese O que todo professor iniciante precisa saber” (AI-7) e, por fim, realizou-se um *chat*.

É importante informar que, ao longo das análises acerca da constituição da identidade docente, as narrativas autobiográficas foram ordenadas, reordenadas, nem sempre respeitando e seguindo a ordem cronológica de como se apresentam no original porque, no movimento da escrita narrativa, é comum o ir e vir das futuras professoras e professoras iniciantes ao escreverem os fatos que mais marcaram sua trajetória, sobretudo, nas trocas que realizaram na comunidade *online*, em 2013. Em muitos casos, houve a necessidade de limpar “vícios de linguagem” e alguns erros da escrita, a fim de que o relato propiciasse melhor entendimento ao leitor. As protagonistas desta pesquisa, em suas narrativas, citam nomes de seus professores, de locais, para os quais atribuiremos letras aleatórias do alfabeto para identificá-los, resguardando suas identidades.



A seguir, apresentamos as análises das narrativas autobiográficas dos sujeitos que participaram os sete meses da comunidade de aprendizagem *online*, a fim de se compreender como cada participante vai construindo/reconstruindo sua identidade docente, tendo como travessia de encontro a comunidade de aprendizagem.

### **Narrativas em uma comunidade de aprendizagem *online***

Considerando as questões norteadoras e os objetivos, desta pesquisa, a análise dos dados foi guiada por dois eixos: a) vivências pessoais e de formação entrelaçadas a outras histórias e b) espaço de aprendizagens no território iniciático da docência.

Os dados e respectivas análises são apresentados a seguir.

### **Comunidade de aprendizagem *online*: vivências pessoais e de formação entrelaçadas a outras histórias**

A releitura de si e do processo de escolarização desencadeados pelas trocas realizadas, desde as primeiras atividades da comunidade de aprendizagem *online* -2013, se mostraram presente nas narrativas de formação, conforme pode-se observar nos excertos, a seguir:

Penso que dessas narrativas, o que fica como reflexão é que nossa trajetória como alunos e as experiências boas e más que tivemos com nossos professores nos marcaram muito, e hoje de certa forma nos ajudam a aprimorar técnicas que deram certo conosco e descartar aquelas que não tiveram êxito, sempre procurando o melhor para nossos futuros alunos, pensando naquele cidadão que queremos formar. (Marta, LI, AI-2/2013)

Ao ler as narrativas feitas [pelos participantes da comunidade], é possível perceber a forte influência que certos professores podem trazer as nossas vidas, tanto os bons quanto os ruins, é possível perceber que quando há motivação do professor, o aluno se motiva mais e consegue um resultado melhor. É muito visível a falta de acesso e permanência de muitos, e que em comparação a hoje, todos podem ter acessibilidade a escola. Percebo que de certa forma predomina muito o autoritarismo, e no processo de aprendizagem o mecanismo tem muita influência, os alunos simplesmente decoram formas, técnicas para depois realizarem a avaliação, nota-se que não há espaço para reflexão. Com tudo isso vemos que a educação teve uma grande evolução, e está caminhando, mais muito ainda precisa

mudar, para que realmente seja dado ao aluno uma educação de qualidade, digna e igualitária, a fim de formar cidadão críticos e reflexivos. (Josi, PF, AI-2/2013)

Em síntese analisando [as narrativas], podemos dizer o que se passou desde o momento em que o professor "depositava" o conhecimento no aluno, ou ensinava o que era conveniente (ditadura militar, citado na narrativa 1), cartilhas (ensino tradicional) e no momento de hoje (construtivismo/ sócio-interacionismo), quando lemos e fazemos reflexões com base no que vivemos, e construímos novos conhecimentos. (Aline, PF, AI-2/2013)

Esse processo de reflexão das experiências escolares e de formação evidencia o que as futuras professoras e as professoras iniciantes são capazes de pensar sistematicamente sobre as práticas vivenciadas, ao longo de suas trajetórias, enquanto alunas, isto é, aprenderem com as experiências e projetarem novas ações para a docência a porvir. Os dados dão indícios de como elas vão constituindo sua identidade docente. Os movimentos desse percurso não são fixos, eles são provisórios e essa provisoriedade as impele a agir, a pensar e a escolher o modo de virem a serem professoras.

Nesse processo se vê imbricado o contexto com a história individual, cultural e social que transitou e transita, articulando os movimentos de atribuição e de pertença, descritos por Dubar (2005), do passado e do presente, suas histórias e suas representações, em identidades que se mostram abertas às novas aprendizagens.

Carolina, em diálogo com uma professora iniciante, coloca-se como uma aprendiz inconclusa, embora o desconhecido lhe cause medo, pois sabe que toda escolha leva a um resultado; ela articula “o ser da imaginação ao ser da ação” (JOSSO, 2006). Vejamos!

Muito interessante você relatar como está sendo sua experiência em sua primeira sala de aula. Como estudante do penúltimo ano da pedagogia já me sinto com certo medo de como será minha experiência [...]. Fico pensando se conseguirei dar conta de tudo o que tenho que fazer e de fazer para que todos os alunos se desenvolvam, pois, como você relatou, são vários caminhos e muitas vezes não sabemos qual deles escolher, e na verdade acredito que não dá para escolher apenas um caminho, [...], ainda mais quando há alunos de inclusão [...] que, aliás, também é um desafio para mim, pois apesar de já ter vivenciado algumas situações de inclusão nos estágios, ainda não me considero preparada para lidar com esses alunos. Entretanto, também sei que essas experiências que terei em meu primeiro ano em sala de aula, serão extremamente significativas para mim, assim como nos demais anos, pois cada ano será único. (Carolina, LI, AI-4/2013)

Os diálogos vão apontando como a troca de experiências pode ser importante para o desenvolvimento profissional docente. Rodgers (2002) enfatiza o aspecto coletivo e colaborativo dos processos reflexivos que demandam experiências junto aos

pares. Essa autora considera que a reflexão não pode ser concebida como panaceia para todos os problemas identificados pelos professores; entretanto, a compreensão da sua natureza nas experiências humanas pode colaborar para tornar a ação reflexiva na e sobre a ação, tornando o pensamento sistemático sobre a prática e, dessa maneira, aprender com a experiência. Carolina, por exemplo, por meio do diálogo com as demais participantes procura enfrentar seus medos e se aproximar do que percebe serem as exigências do início da docência.

### **Comunidade de aprendizagem *online*: espaço de aprendizagens no território iniciático da docência**

As narrativas das participantes da comunidade de aprendizagem evidenciam suas concepções sobre seus processos formativos, ressaltam a consciência de que a aprendizagem da docência é um processo contínuo e clamam por apoio intelectual e didático-pedagógico.

Laís, licencianda (AI-6/2013), por exemplo, crê que “a universidade não consegue ensinar tudo que o professor iniciante necessita saber”. Para algumas licenciandas, o tempo do estágio não é suficiente para as aprendizagens na docência. Sobre isso Marta, licencianda (AI-3/2013), pontua, “observar durante certo tempo outro profissional dar aulas e vivenciar o dia-a-dia da sala, sendo você o educador, é muito diferente”.

Não é fácil para as professoras formadas em Pedagogia construir uma sólida formação conceitual, já que precisam ensinar todas as disciplinas escolares o que, na maioria das vezes, pode gerar insegurança. Contudo, aprender a ser professor não é um processo que se encerra na formação inicial, esta é uma etapa fundamental desse processo que implica também em aprender a aprender com a prática e demanda apoio, tempo, diálogos, parcerias, compreensão do contexto escolar etc. Verificamos que alguns desses elementos que marcam a construção do ser professor estiveram presentes nas narrativas das participantes.

Sobre o aprender com a prática, Josi, professora iniciante (AI-5/2013), pontua o quanto a prática docente gera aprendizagens sobre a docência e o fazer pedagógico.

Já Stella, licencianda (AI-5/2013), clama pelo apoio das universidades aos professores iniciantes, no momento de inserção à carreira profissional. Rampazo (2012) ressalta que é imprescindível o comprometimento de todos os profissionais envolvidos

com o curso de Pedagogia no processo de formação, a fim de propiciarem a construção da identidade profissional docente numa relação dialética entre o saber e o fazer. O desafio é fazer com que todos os docentes do curso compreendam que o conteúdo do curso de licenciatura é, também, o ensino daquele conteúdo no espaço da prática docente - na escola, no estágio e em outras atividades.

Por outro lado, professoras iniciantes pontuaram a necessidade da escola “acolher e orientar” os recém-chegados. De acordo com Josi (PF),

[...] quando não há esta recepção, o professor tem grande chance de sentir-se incapaz e frustrado por não conseguir trabalhar com a turma. Seria muito importante um acompanhamento dos iniciantes, precisaria de pessoas pré-dispostas a ajudar, tirar dúvidas, entre outros. As vezes são pequenas dúvidas que o professor novato tem, desde a parte burocrática de como preencher um diário até a parte pedagógica, de como avaliar, como ensinar, entre outros. (AI-5/2013)

Além desses elementos, professores iniciantes e licenciandas destacam pontos que consideram fundamentais que todo professor iniciante saiba e/ou faça. Inferimos que esses destaques também marcam a construção do ser professor, na perspectiva das participantes. A professora iniciante Aline, por exemplo, assinala cinco pontos: “acalmar-se, não vou aprender tudo na primeira semana, conhecer a sala, trocar experiências e se dedicar”. Silvia, professora, ressalta outros pontos: “para o iniciante é [importante] saber controlar a ansiedade; ser persistente; não esperar elogios; saber lidar com as críticas e que se aprende ensinando e que se ensina aprendendo” (AI-6/2013).

Um aspecto destacado nos depoimentos de Josi e Silvia é o desenvolvimento pessoal que, segundo Mizukami (1996, p.65), refere-se “ao resultado de um processo de crescimento individual, em termos de capacidades, personalidade, habilidades, interações com o meio”.

Em outros momentos, as participantes discutem sobre partilha e a discussão de práticas assumidas na ação pedagógica e expõem, como pode-se observar na narrativa de Laura, licencianda, (AI-3/2013):

A atividade de partilhar e discutir é interessante em todas as fases da profissão docente, nos inúmeros relatos que tivemos contato durante a graduação, muitos professores valorizam a partilha da prática, uma vez que enriquece a sua e o faz refletir sobre os meios que vem desempenhando a mesma.

Arelado ao processo de reflexão da prática pedagógica, as participantes salientam que o processo formativo é contínuo e evolutivo, sendo importante para a ação educativa do professor.

[...] nosso trabalho nos exige, realmente precisamos estar constantemente em busca de novos conhecimentos, novas metodologias e prática. O professor não para um segundo, precisa sempre estar se atualizando. E isso, faz parte da vida do professor iniciante também, pois se faz necessário agregar mais conhecimentos para sanar as dúvidas e dificuldades encontradas no dia-a-dia, e que não são poucas. (Josi, PF, AI-6/2013)

No último semestre li um artigo que dizia que a narrativa tem a possibilidade de exercer papel formativo, já que leva a um processo de reflexão sobre a realidade, assim como a incidência da realidade na formação do eu, e, a partir deste conhecimento, desencadear um processo de transformação subjetiva e social. Acredito que este uso da escrita como uma ferramenta formativa tem muito potencial, e foi pensando nisso que me inscrevi em nosso curso. (Sofia, LI, AI-6/2013)

Ademais, ao pontuaram o que todo professor iniciante deve saber/fazer o processo reflexivo como contributo para ação de ensinar foi ressaltado pelas participantes. Para elas é necessário:

[...] registrar as aulas para futuras reflexões (reflexão da própria prática pedagógica); [...] utilizar os conhecimentos teóricos estudados na Universidade para auxiliar na preparação de aulas e na reflexão da própria prática; utilizar as narrativas como contribuição para a reflexão sobre a própria prática pedagógica (Síntese da discussão elaborada pela tutora, AI-6/2013).

Como expôs Pérez Gómez (1992), a reflexão provoca a imersão consciente do sujeito no mundo da sua experiência que, segundo ele, é esse mundo repleto de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correlações afetivas, interesses sociais e cenário político. Assim, as experiências precisam estar vinculadas ao processo de reflexão, possibilitando atrelar aspectos procedimentais sobre as atividades pedagógicas.

Os excertos vão demonstrando que a interação colaborativa, desencadeiam/atribuem novos sentidos às próprias experiências, a fim de fortalecer o processo de ensinar e adquirir maior consciência do trabalho docente.

Vale escutar a professora Josi, por exemplo, ao relatar que na comunidade de aprendizagem conseguiu

[...] perceber que as dificuldades encontradas por mim, não eram só minhas, mais de muitos outros professores, então quando me sentia angustiada ou incapaz, percebia que isto era só uma transição e que faz parte deste processo de iniciação, e que não era uma inabilidade ou incompetência minha. Então consegui caminhar com mais segurança e também com mais tranquilidade, pois estava fazendo o meu trabalho da melhor maneira que podia. (Josi, PF, AV/2013).

Para Silvia a comunidade de aprendizagem possibilitou o “relembrar e escrever” e “trocar experiências” e, em sua perspectiva, esse movimento permite que “a prática se

transforma em teoria e a teoria se transforma em prática, e a esse círculo virtuoso chamamos de conhecimento”. (Silvia, PF, AV/2013).

As narrativas de formação, neste eixo de análise, sinalizam que a construção do conhecimento sobre o ensino é complexa e vão construindo novas aprendizagens sobre o ensinar, aprendizagem sobre ser professora, na qual o apoio aos futuros professores e professores iniciantes é imprescindível. As futuras professoras e professores iniciantes, ao socializarem as experiências sobre o ensinar, vão percebendo a necessidade da reflexão, que permita a reconstrução e reorganização da experiência que irá vivenciar no futuro, como assinalou Rodgers (2002). Contudo, é no desejo de entender o que não se havia entendido, que esse sujeito se investiga, para compreender ou ver de uma nova maneira algo que até então era incompreensível.

Portanto, o apoio aos iniciantes tem que ser construído numa relação recíproca de colaboração, envolvendo diretores, coordenadores, professores experientes, comunidade, universidade, entre outros profissionais das diversas áreas que transitam professores e alunos, incluindo a aproximação universidade-escola.

### **Considerações finais**

Ao tomar como referência o território iniciático da docência a pesquisa desvela, tal como constatado pela literatura da área de formação de professores, que os iniciantes em sua inserção no espaço escolar necessitam de uma rede de apoio.

As análises indicam que a elaboração de narrativas, sua socialização e diálogos colaborativos estabelecidos nos fóruns provocam deslocamentos, dando lugar às novas experiências que emergem no próprio viver e fazer, em que as alunas-professoras e as professoras iniciantes se abrem para aceitar o imprevisto, o inusitado, as exigências do início da carreira. Para as participantes, o processo colaborativo possibilita o fortalecimento dos professores e da escola como um todo, incluindo a comunidade ao entorno.

As narrativas em uma comunidade *online* mostram que elas compreendem a necessidade de empreender novos estudos e parcerias; evidenciam identidades em construção permanente, em que a interação entre elas e suas experiências individuais e profissionais atuam em um *continuum* de formação e de vida.

### **Referências**

BUENO, B. O. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, ago. 2006.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CASTRO, T. P. S. **Construção automática de redes sociais móveis no ambiente moodle**. 2012. 58f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo/Rio Grande do Sul, 2012.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. On Narrative Method, Personal Philosophy, and Narrative Unities in the Story of Teaching. **Journal of Research in Science Teaching**, 1986, 23 (4), 293-331.

COCHRAN-SMITH, M. e LYTLE, S. "Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. In A. Iran-Nejad and C.D. Pearson (Eds.), **Review of Research in Education**. Washington, DC: AERA.v. 24, pp. 251-307, 1999.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, v.23, n.1-2, 1997.

DUBAR, C. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Trad. Andréa Stabel M. da Silva. São Paulo: Fontes Martins, 2005.

FERREIRA, A. A.; SILVA, B. D. Comunidade de Prática on-line: Uma Estratégia para o Desenvolvimento Profissional dos Professores de História. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 37-64, março de 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982014000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em :12 ago. 2015.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

HATTON, N.; SMITH, D. Reflection in teacher education: toward definition and implementation. **Teaching and Teacher Education**, v. 11, n. 1, p. 33-49, 1995.

JOSSO, M. C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.02, p. 373-383, maio/agosto, 2006.

KENSKI, V. M. Novos processos de interação e comunicação no ensino mediados pelas tecnologias. **Cadernos Pedagogia Universitária: USP**, 2008.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente**. ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea, 2009.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Aline Maria de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Orgs.). Formação de professores tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

- MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). **Formação de Professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, Antonio(org.). *Vidas de Professores*. Porto Editora, 1992.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EdUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- PASSEGI, M. C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGI, M. C.; SILVA, V. B. **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, 103-130.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor. A formação do professor como Profissional Reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e autores, 1992. p.93-114.
- RAMPAZO, V. S. **O estágio curricular supervisionado na formação de licenciandas de Pedagogia: os movimentos da constituição da identidade docente em narrativas de si** 2013. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso (Campus Rondonópolis). Mato Grosso, 2013.
- REALI, A M M R; TANCREDI, R M S P; MIZUKAMI, M G N. Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 479-506, maio/ago. 2010.
- RODGERS, C. Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. **Teachers College Record**, New York, v.4, n.104, p.842-866, 2002.
- SCHÖN, D. **The reflexive practitioner**. New York: Basic Books, 1983.
- SHULMAN, L. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Granada (Esp). Profesorado. **Revista de curriculum y formación del profesorado**, v.9, n.2, 2005. Disponível em: <<http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/15244/1/rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 22 abr 2013.
- SOUZA, E. C. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, 2011.
- SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. In: **Revista educação em questão**. v. 25, n. 11, 2006, jan./abr., p. 22-39, Natal, RN: EDUFRN. Disponível em: <<http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v25n11.pdf>>. Acesso em: 06 de maio 2013.
- ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: Idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.