



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

FERNANDA LAHTERMAHER OLIVEIRA

**COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM DOCENTE COMO
ESTRATÉGIA DE INDUÇÃO PROFISSIONAL**

RIO DE JANEIRO,

2021

FERNANDA LAHTERMAHER OLIVEIRA

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM DOCENTE COMO
ESTRATÉGIA DE INDUÇÃO PROFISSIONAL

Tese de Doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a Dr^a Giseli Barreto da Cruz

RIO DE JANEIRO,

2021

CIP - Catalogação na Publicação

LL184c Lahtermaher, Fernanda Comunidades de
aprendizagem docente como estratégia de
indução profissional / Fernanda Lahtermaher.
-- Rio de Janeiro, 2021.
294 f.

Orientadora: Giseli Barreto da Cruz. Tese
(doutorado) - Universidade Federal do Rio de
Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2021.

1. Aprendizagem da docência. 2. Inserção
profissional. 3. Indução profissional. 4.
Comunidades de aprendizagem. 5. Estudo de caso. I.
Barreto da Cruz, Giseli, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a
responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

Continuação da Ata de Defesa de Tese do(a) doutorando(a) Fernanda Lahtermaher Oliveira,
realizada em 07 de dezembro de 2021.

Prof(a). Dr(a). Giseli Barreto da Cruz (UFRJ)

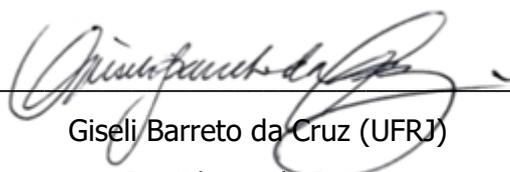
Prof(a). Dr(a). Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)

Prof(a). Dr. Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Joana Paulin Romanowski (UNINTER / PUC/PR)

Prof(a). Dr(a). Laurizete Ferragut Passos (PUC/SP)

Fernanda Lahtermaher Oliveira – candidato(a)



Giseli Barreto da Cruz (UFRJ)

Presidente da Banca

FERNANDA LAHTERMAHER OLIVEIRA

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM DOCENTE COMO
ESTRATÉGIA DE INDUÇÃO PROFISSIONAL

Pesquisa desenvolvida no âmbito do
Programa de Pós-Graduação em Educação
da FE/UFRJ como requisito para obtenção
do título de Doutora em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Giseli Barreto da Cruz (UFRJ)

Prof^a. Dr^a. Joana Paulin Romanowski (Uninter e PUC/PR – Titular)

Prof^a. Dr^a. Laurizete Ferragut Passos (PUC/SP – Titular)

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ – Titular)

Prof. Dr. Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato (UFRJ – Titular)

Prof.^a Dr^a. Márcia de Souza Hobold (UFSC/SC – Suplente)

Prof.^a Dr^a. Graça Regina Franco da Silva Reis (CAp UFRJ e UFRJ – Suplente)

Às professoras comuns,
atravessadas pelas inseguranças dos inícios.

Agradecimentos

A todos os professores, funcionários e coordenação do PPGE, especialmente à Solange Rosa pelo cuidado.

Ao GEPED, grupo de pesquisa fundamental durante o percurso. Agradeço a cada um que compõe esse coletivo de professores-pesquisadores e as nossas encantadoras diferenças.

À Giseli Barreto da Cruz, por ser a orientadora que precisava. A sua seriedade e entusiasmo pela formação de professores me provocam a ser a pessoa que sou. Agradeço a autonomia concedida no decorrer do processo, sem perder de vista o foco da tese.

À Cecília Batalha e Talita Campelo, amigas que ouviram os meus mais sinceros desabafos ao longo dos anos. Agradeço por vocês não terem soltado a minha mão, por me escutarem em situações extremamente difíceis sem julgamentos. Aprendo muito com vocês.

Ao Luís Paulo Borges, que talvez não tenha a dimensão de como foi importante no meu processo de inserção profissional: de forma gentil e sensível, foi quem me ajudou diante das incertezas do início na docência.

A toda minha família, meu porto seguro. Em especial, à minha mãe Debora Lahtermaher, ao meu pai Luiz Paulo de Oliveira, à minha irmã Helena Lahtermaher e ao seu companheiro Felipe Abramovitch. Também ao Miguel L. Abramovitch, meu sobrinho, que chegou para trazer alegria e diminuir o peso da pandemia.

Às minhas queridas tias (os) e primas (os) por serem incentivadoras desta caminhada acadêmica.

Aos meus avós, Elisa, Zilda e Paulo, *in memoriam*, e Moyses, a quem dedico tudo o que sei e sou.

Aos amigos de doutorado, turma de 2018, agradeço as trocas acadêmicas, os encontros em eventos, e as conversas sinceras.

Às amigas de toda a vida, e que conhecem meu percurso como ninguém.

Ao Colégio de Aplicação da UFRJ pela licença para estudos em um período fundamental de escrita desta tese. E ao setor Multidisciplinar, pela disposição em acolher as minhas demandas.

Ao Edson Soares, Juliana Viegas, Ana Claudia de Macena e Izabel Souza, parceiros de CAP e ano de escolaridade. Vocês tornaram mais fácil a minha chegada.

A Alessandra Nascimento e Mariana Elena Pinheiro por serem amigas sensíveis nesta trajetória de ingresso em uma nova instituição de ensino.

Ao coletivo Feminismos em Diálogo, o primeiro grupo que integrei e colaborei no início do meu percurso no CAP-UFRJ: nossos encontros foram aconchego diante do caos.

A Licia Magno, minha psicanalista.

Ao Michel Guerman, meu eterno professor.

A Laurizete Passos, Joana Romanowski, Ana Maria Monteiro, Rodrigo Rosistolato, Márcia Hobold e Graça Reis que examinarão este trabalho. A leitura crítica de vocês certamente o tornará melhor.

A Bárbara Kreischer pela revisão cuidadosa.

A Julia Campos pela ajuda nas transcrições.

A Alice Moraes, Elisabeth de Castilho e Felipe Ferreira pelas traduções.

Ao CNPQ pelo financiamento no primeiro ano de doutoramento.

Ao grupo colaborativo, que gentilmente aceitou realizar essa pesquisa comigo. As professoras e professor que dividiram suas reflexões, experiências e conhecimentos. Fazer pesquisa junto a vocês foi um deleite.

Resumo

LAHTERMAHER, F. Comunidades de aprendizagem docente como estratégia de indução profissional. Rio de Janeiro, 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, pp. 294, Rio de Janeiro, 2021.

Esta tese decorre de uma pesquisa com professoras iniciantes, que integram um grupo com características de comunidade de aprendizagem docente. Buscou-se investigar se a comunidade de aprendizagem docente pode se constituir como estratégia de indução durante o período de inserção profissional. A indução é compreendida enquanto formação durante os primeiros anos de exercício profissional e, embora controversa em meio às disputas de seu significado, é defendida no contexto da tese enquanto ações que se voltem ao enfrentamento dos desafios da entrada na profissão. Assim, a comunidade de aprendizagem docente é reconhecida enquanto espaço social, intelectual e político, que dá suporte ao desenvolvimento profissional de seus membros. O estudo foi orientado pelos objetivos de compreender o trabalho desenvolvido pela comunidade investigada; analisar os aspectos facilitadores e dificultadores que envolvem a participação dos iniciantes em uma comunidade; e analisar a aprendizagem da docência de professores iniciantes em comunidade de aprendizagem docente. Com base em Becker, Fonseca e Weber, foi realizado um estudo de caso, de modo que as expectativas, as experiências e as trajetórias de inserção das professoras fossem compreendidas por meio de entrevistas e observação participante *on-line*. Em diálogo teórico com Marcelo Garcia, Cochran-Smith, Zeichner, Nóvoa, Shulman e Candau foram analisados aspectos referentes à aprendizagem da docência na comunidade. A análise considerou, no tocante à inserção docente, aspectos referentes aos desafios do início profissional, como as dimensões pessoais, da cultura profissional e do ensino. Quanto à aprendizagem da docência, focalizou-se as estratégias mediadas pela comunidade de aprendizagem sobre as dinâmicas de sala de aula, concepções de ensino, a mobilização e fontes de conhecimentos profissionais. Os resultados evidenciam quanto à organização e concepção do grupo que: i. existe uma rede de relações que favorece a entrada e possível permanência de iniciantes no grupo e, conseqüentemente, na profissão; ii. existem indícios de pertencimento e identificação com a profissão; iii. são partilhadas concepções comuns sobre a docência; iv. a comunidade representa um espaço híbrido em meio às disputas sobre a formação docente. Quanto aos aspectos facilitadores e dificultadores observou-se que: i. as professoras iniciantes sentem-se acolhidas afetivamente e algumas demonstram receber acolhimento profissional; ii. há uma tendência ao isolamento profissional nas escolas; iii. professoras reconhecem os desafios do início do exercício profissional e buscam na comunidade apoio para superá-los. Sobre o aprendizado da docência na comunidade, destaca-se: i. a dialogicidade; ii. a “desprivatização da prática”, e uma postura investigativa; iii. formação a partir da prática profissional; iv. socialização profissional e pertencimento identitário. A pesquisa indica que as comunidades de aprendizagem docente podem ocupar um lugar central em projetos de formação docente, posto que, quando organizadas considerando quem são os sujeitos, reconhecendo a horizontalidade de saberes e as diferentes formas de exercer a docência, contribuem para pensar práticas profissionais não hegemônicas, que podem romper o isolamento e abandono da profissão nos primeiros anos.

Palavras-chave: Inserção profissional docente; Indução docente; Comunidades de aprendizagem docente; Aprendizagem da docência; estudo de caso.

Abstract

LAHTERMAHER, F. Teacher learning communities as a professional induction strategy. Rio de Janeiro, 2021. Thesis (Doctorate in Education) – Postgraduate Program in Education, Federal University of Rio de Janeiro, pp. 294, Rio de Janeiro, 2021.

This thesis stems from a research with beginning teachers, who are part of a group with characteristics of a teaching learning community. We sought to investigate whether the teaching learning community can be constituted as an induction strategy during the period of professional insertion. Induction is understood as formation during the first years of professional practice and, although it is controversial amidst disputes over its signifier, it is defended in the context of the thesis as actions that address the challenges of entering the profession. Thus, the teaching learning community is recognized as a social, intellectual and political space that supports the professional development of its members. The study was guided by the objectives of understanding the work developed by the investigated community; analyzing the facilitating and hindering aspects which involve the participation of beginners in a community; and analyzing the learning of teaching of beginning teachers in a teaching learning community. Based on Becker, Fonseca and Weber, a case study was carried out, so that the expectations, experiences and insertion trajectories of the teachers could be understood through interviews and online participant observation. In a theoretical dialogue with Marcelo Garcia, Cochran-Smith, Zeichner, Nóvoa, Shulman and Candau, aspects related to teaching learning in the community were analyzed. The analysis considered, with regard to teaching insertion, aspects related to the challenges of the professional beginning, such as the personal dimensions, professional culture and teaching. As for the learning of teaching, the focus was on strategies mediated by the learning community on classroom dynamics, teaching concepts, mobilization and sources of professional knowledge. The results show regarding the organization and conception of the group that: i. there is a network of relationships that favors the entry and possible permanence of beginners in the group and, consequently, in the profession; ii. there are signs of belonging and identification with the profession; iii. common conceptions about teaching are shared; iv. the community represents a hybrid space amidst disputes about teacher education. As for the facilitating and hindering aspects, it was observed that: i. beginning teachers feel affectionately welcomed and some demonstrate that they receive professional support; ii. there is a tendency towards professional isolation in schools; iii. teachers recognize the challenges of beginning professional practice and seek support from the community to overcome them. Regarding the learning of teaching in the community, the following aspects stand out: i. dialogicity; ii. the “deprivatization of practice”, and an investigative perspective; iii. formation from professional practice; iv. professional socialization and identity belonging. The research indicates that teaching learning communities may occupy a central place in teacher education projects, inasmuch as, when organized considering who the subjects are, recognizing the horizontality of knowledge and the different ways of exercising teaching, they contribute to thinking about non-hegemonic professional practices, which can break the isolation and abandonment of the profession in the early years.

Keywords: Professional teaching insertion; teaching induction; teaching learning communities; Learning of teaching; case study.

RESUMEN

LAHTERMAHER, F. Comunidades de aprendizaje docente como estrategia de inducción profesional. Tesis doctoral en Educación, Programa de Posgrado en Educación, Facultad de Educación de la Universidad Federal de Río de Janeiro, p. 294, Rio de Janeiro, 2021.

Esta tesis resulta de una investigación con profesoras principiantes que integran un grupo con características de comunidad de aprendizaje docente. Se buscó investigar si la comunidad de aprendizaje docente puede constituirse como estrategia de inducción a lo largo del periodo de inserción profesional. Se comprende la inducción como formación durante los primeros años de ejercicio profesional y, aunque controversa entre las disputas de su significado, se la defiende en el contexto de la tesis como acciones que contribuyen al enfrentamiento de los retos del ingreso a la profesión. De esa manera, la comunidad de aprendizaje docente es reconocida como espacio social, intelectual y político que da soporte al desarrollo profesional de sus miembros. El estudio se orientó por los objetivos de comprender el trabajo desarrollado por la comunidad investigada; analizar los aspectos facilitadores y dificultadores que involucran la participación de los principiantes en una comunidad; y analizar el aprendizaje de la docencia de profesores principiantes en comunidad de aprendizaje docente. Con base en Becker, Fonseca y Weber, se realizó un estudio de caso, de modo que las expectativas, las experiencias y las trayectorias de inserción de las profesoras fueran comprendidas por medio de las entrevistas y observación participante en línea. En diálogo teórico con Marcelo Garcia, Cochran-Smith, Zeichner, Nóvoa, Shulman y Candau se analizaron aspectos referentes al aprendizaje de la docencia en la comunidad. El análisis consideró, respecto a la inserción docente, aspectos referentes a los retos del inicio profesional, como las dimensiones personales, de cultura profesional y de la enseñanza. En cuanto al aprendizaje de la docencia, se puso foco en las estrategias mediadas por la comunidad de aprendizaje sobre las dinámicas de sala de clase, concepciones de enseñanza, la movilización y fuentes de conocimientos profesionales. Los resultados evidencian, respecto a la organización y concepción del grupo, que: i. existe una red de relaciones que favorece la entrada y posible permanencia de principiantes en el grupo y, consecuentemente, en la profesión; ii. existen indicios de pertenencia e identificación con la profesión; iii. se comparten concepciones sobre la docencia; iv. la comunidad representa un espacio híbrido en medio de las disputas sobre la formación docente. Por lo que toca a los aspectos facilitadores y dificultadores, se observó que: i. las profesoras principiantes se sienten acogidas afectivamente y algunas demuestran recibir acogimiento profesional; ii. hay tendencia al aislamiento profesional en las escuelas; iii. profesoras reconocen los retos del inicio del ejercicio profesional y buscan apoyo en la comunidad para superarlos. Sobre el aprendizaje de la docencia en la comunidad, se destaca: i. la dialogicidad; ii. la “desprivatización de la práctica” y un comportamiento investigativo; iii. formación a partir de la práctica profesional; iv. socialización profesional y pertenencia identitaria. La investigación indica que las comunidades de aprendizaje docente pueden ocupar un lugar central en proyectos de formación docente, puesto que, cuando organizadas considerando quienes son los sujetos, reconociendo la horizontalidad de saberes y las diferentes formas de ejercer la docencia, contribuyen para pensar prácticas profesionales no hegemónicas, que pueden romper el aislamiento y el abandono de la profesión en los primeros años.

Palabras clave: Inserción profesional docente; Inducción docente; Comunidades de aprendizaje docente; Aprendizaje de la docencia; estudio de caso.

RÉSUMÉ

LAHTERMAHER, F. Les communautés d'apprentissage des enseignants comme stratégie d'insertion professionnelle. Rio de Janeiro, 2021. Thèse (Doctorat en éducation) – Programme de troisième cycle en éducation, Université fédérale de Rio de Janeiro, pp. 294, Rio de Janeiro, 2021.

Cette thèse découle d'une recherche auprès des enseignants débutants qui font partie d'un groupe ayant des caractéristiques d'une communauté d'apprentissage des enseignants. L'objectif était d'étudier si la communauté d'apprentissage des enseignants peut constituer une stratégie d'induction pendant la période d'insertion professionnelle. L'induction est comprise comme une formation pendant les premières années de la pratique professionnelle et, bien que controversée parmi les disputes sur son signifiant, elle est défendue dans le contexte de la thèse comme des actions visant à faire face aux défis de l'entrée dans la profession. Ainsi, la communauté d'apprentissage des enseignants est reconnue comme un espace social, intellectuel et politique, qui soutient le développement professionnel de ses membres. L'étude visait à comprendre le travail développé par la communauté de recherche; à analyser les aspects qui facilitent et compliquent la participation des débutants dans une communauté; et analyser l'apprentissage de l'enseignement par les enseignants débutants dans une communauté d'apprentissage de l'enseignement. Sur la base de Becker, Fonseca et Weber, une étude de cas a été menée afin que les attentes, les expériences et les trajectoires d'insertion des professeurs soient comprises par le biais d'entretiens et d'observation participantes en ligne. Lors d'un dialogue théorique avec Marcelo Garcia, Cochran-Smith, Zeichner, Nóvoa, Shulman et Candau, des aspects relatifs à l'apprentissage de l'enseignement dans la communauté ont été analysés. L'analyse a considéré, en ce qui concerne l'insertion dans l'enseignement, des aspects liés aux défis de l'initiation professionnelle, tels que les dimensions personnelles, de la culture professionnelle et de l'enseignement. Quant à l'apprentissage de l'enseignement, les stratégies mises en œuvre par la communauté d'apprentissage se sont concentrées sur les dynamiques de classe, les conceptions d'enseignement, la mobilisation et les sources de connaissances professionnelles. Les résultats montrent, en ce qui concerne l'organisation et la conception du groupe, que : i. il existe un réseau de relations qui favorise l'entrée et la permanence éventuelle des débutants dans le groupe et, par conséquent, dans la profession ; ii. il existe des signes d'appartenance et d'identification à la profession ; iii. des conceptions communes sur l'enseignement sont partagées ; iv. la communauté représente un espace hybride au milieu des conflits sur la formation des enseignants. En ce qui concerne les aspects facilitants et compliquants, il a été observé que : i. les enseignantes débutantes se sentent accueillies affectueusement et certaines d'entre elles font preuve d'un accueil professionnel ; ii. il existe une tendance à l'isolement professionnel dans les écoles ; iii. les enseignantes reconnaissent les défis au début de l'exercice professionnel et cherchent dans la communauté un soutien pour les surmonter. Quant au processus d'apprentissage de l'enseignement dans la communauté, les éléments suivants sont mis en évidence : i. le dialogue ; ii. la "non privatisation de la pratique", et une attitude d'investigation ; iii. la formation basée sur la pratique professionnelle ; iv. la socialisation professionnelle et l'appartenance identitaire. La recherche indique que les communautés d'apprentissage des enseignants peuvent occuper une place centrale dans les projets de formation des enseignants, puisque, lorsqu'elles sont organisées et en considérant qui sont les sujets, en reconnaissant l'horizontalité des

connaissances et les différentes manières d'exercer l'enseignement, elles contribuent à penser à des pratiques professionnelles non hégémoniques, qui peuvent rompre l'isolement et l'abandon de la profession dans les premières années.

Mots-clés : Insertion professionnelle des enseignants; Induction des enseignants; Communautés d'apprentissage des enseignants; Apprentissage de l'enseignement; étude de cas.

Lista de ilustrações

Figura 1 – Síntese do percurso metodológico.....	99
Figura 2 – O grupo antes da institucionalização.....	139
Figura 3 – A institucionalização do grupo.....	141
Figura 4 – Rede de relações.....	149
Figura 5 – Comunidades para a pesquisa de professores: quadros para análise (COCRHAN-SMITH e LYTLE, 1992).....	229

Lista de quadros

Quadro 1 – Síntese sobre comunidade.....	77
Quadro 2 – Síntese sobre comunidade de aprendizagem docente.....	83
Quadro 3 – Comunidades de Aprendizagem docente e seus contornos.....	88
Quadro 4 – Estratégias de construção, análise e interpretação de dados.....	112
Quadro 5 – Materiais utilizados para a construção, análise e interpretação dos dados empíricos.....	113
Quadro 6 – Sujeitos da pesquisa.....	117
Quadro 7 – Relação analítica sobre comunidade de aprendizagem docente.....	231

Lista de abreviaturas e siglas

ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa em Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CoPs – Comunidades de Prática

COVID-19 – Corona Virus Disease 2019

EMAI – Educação Matemática nos Anos Iniciais

GdS – Grupo de Sábado

GEPED – Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática e Formação de Professores

GEPFPM – Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores de Matemática

LEPED – Laboratório de Estudos e Pesquisa em Didática e Formação de Professores

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Económico

PCAE – Professora Coordenadora de Agrupamento de Escolas

PCNT – Professora Coordenadora de Núcleo Pedagógico

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência

PNE – Plano Nacional de Educação

PRAPEM – Prática Pedagógica em Matemática

TLCs – Teacher learning communities

Índice

Sobre a autora	20
Apresentação	22
Introdução.....	25
Capítulo 1 Por uma concepção de indução formadora de professores iniciantes	31
1.1 Características distintivas.....	32
1.1.1 Professores experientes: os estabelecidos na escola.....	33
1.1.2 Professores iniciantes: <i>outsiders</i> provisórios	36
1.2 O período de inserção profissional docente	42
1.3 A inserção nos contextos internacional e nacional	50
1.4 A indução profissional em uma perspectiva de formação dos indivíduos.....	53
1.5 A aprendizagem da docência: uma aposta no conhecimento DA prática	59
Capítulo 2 Comunidades de Aprendizagem Docente: possibilidades e desafios	65
2.1 Sobre comunidades	66
2.1.1 A comunidade na perspectiva sociológica	66
2.1.1.1 A favela enquanto “comunidade”: exemplo de uso do termo	72
2.1.2 Comunidades de aprendizagem: apropriações pelo contexto educacional	74
2.2 Mapeamento conceitual e revisão dos termos.....	78
2.3 Comunidade de Aprendizagem Docente: pensando a prática profissional	83
2.3 Um espaço híbrido de formação	92
Capítulo 3 Percurso investigativo	96
3.1 O foco investigativo	96
3.1.1 O foco investigativo no contexto da produção da área	97
3.1.2 O foco investigativo pela via de “informantes privilegiados”	100
3.2 O Campo investigativo.....	104
3.2.1 A comunidade encontrada.....	106
3.3 O caminho investigativo pela via de um estudo de caso	107
3.4 O processo de construção, análise e interpretação dos dados	110
3.5 Os sujeitos da pesquisa	118
3.5.1 As cartas.....	121
3.5.1.1 Lygia.....	122
3.5.1.2 Ruth	123
3.5.1.3 Tatiana	124
3.5.1.4 Bell.....	124

3.5.1.5	Conceição	125
3.5.1.6	Elena	126
3.5.1.7	Noemi	127
3.5.1.8	Patrícia	128
3.5.1.9	Arnaldo	129
Capítulo 4	Trajetória do grupo investigado	131
4.1	A história do grupo	131
4.2	Organização socioespacial	141
4.3	Participação associativa	148
Capítulo 5	O início do exercício profissional docente	162
5.1	Trajetórias de inserção profissional docente	162
5.1.1	Professora Lygia	163
5.1.2	Professora Ruth	167
5.1.3	Professora Tatiana	170
5.1.4	Professora Bell	171
5.2	Aspectos facilitadores e dificultadores da inserção profissional	173
5.2.1	Dimensões sobre a cultura profissional	173
5.2.2	Dimensões pessoais	179
5.2.3	Dimensões sobre o ensino	184
5.3	Estratégias de enfrentamento no contexto da escola	194
Capítulo 6	Aprendizagem da docência na comunidade	200
6.1	A formação para a docência	201
6.1.1	O diálogo sobre práticas alfabetizadoras	202
6.1.2	A “desprivatização da prática” e postura investigativa	211
6.1.3	Conhecimentos profissionais DA prática	216
6.1.4	Pertencimento identitário e socialização profissional	218
6.2	Pode a professora iniciante falar?	224
6.3	Do grupo colaborativo à comunidade de aprendizagem docente	230
	Conclusões	238
	Referências bibliográficas	246
	APÊNDICES	253
	ANEXOS	290

Sobre a autora

Esta tese é também um reencontro com as minhas origens. Cresci em uma “comunidade judaica” no Rio de Janeiro e, durante a escolarização básica, estudei em uma instituição comunitária de ensino judaico e participei de um movimento juvenil de educação não formal, chamado *Habonim Dror* (“Pássaros da liberdade” em tradução livre). Embora não tenha vivido em um ambiente religioso, sempre frequentei os espaços judaicos, como clubes, festivais de dança folclórica, festival de cinema, e encontrava quase o mesmo grupo de pessoas. Os encontros ocorriam pela facilidade na comunicação e divulgação de informações, o apoio aos eventos ou a possibilidade de encontrar amigos da mesma escola e de outras. Constituí-me nesse círculo de amizades, eventos e atividades, ainda que não tenham sido os únicos.

Quando jovem, participei de um programa de intercâmbio cultural para Israel, organizado pelo movimento juvenil judaico do qual fiz parte. Morei e trabalhei em um *Kibutz* (da palavra “Kvutzá”, que em hebraico significa grupo) que se configura como uma pequena comunidade agrícola economicamente autônoma com administração coletiva e democrática. Durante muito tempo, os *Kibutzim* foram a idealização da formação de um Estado por meio de práticas democráticas e igualitárias.

As experiências de vida em grupo fizeram-me compreender como a minha identidade judaica conectava-me a pessoas em diversos países com compreensões de mundo parecidas ou diferentes das minhas. As relações culturais e religiosas nos aproximavam em determinados momentos e nos distanciavam em outros. Assim, fazer parte de um grupo possibilitou criar uma rede de pertencimento e apoio, encontrar amizades e trocar vivências, mas também pude perceber como a imagem de grupo poderia anteceder a individualidade das pessoas.

Ser judia e fazer parte de uma “comunidade judaica” foi, ao longo da vida, uma constante afirmação sobre pertencimento e conhecimento das minhas origens. Compreender a história do meu povo, a diversidade e a pluralidade de ideias foi importante para reconhecer que não somos todos os mesmos. Em diversas situações, vi um grupo de judeus acusar outro sobre as suas convicções políticas, econômicas e sociais, apontando-os como menos judeus.

Esse relato introdutório, embora aparentemente deslocado, demonstra a minha aproximação com a noção de comunidade e educação. Compreendi, com o tempo, que inexistem quando vistos de maneira exclusivamente positiva, pois não são uníssonos

como procurei explicar. As pessoas são plurais e apresentam diferentes pontos de vista sobre religião, política, cultura e até mesmo sobre o ensino. Dentro da “comunidade judaica”, por exemplo, existem diferentes maneiras de ser judeu e praticar o judaísmo; por isso, a acusação sobre quem é mais judeu é absolutamente questionável. A comunidade judaica não é coesa, sendo impossível uma única representação do judaísmo ou de ser judeu; essa é uma visão preconceituosa, alimentada por uma parcela de membros desse mesmo grupo – assim como não existe uma única forma de pensar a formação docente.

Devido à aproximação de tais questões comunitárias com as diferentes formas de pensar a educação foi que escolhi cursar Pedagogia. Quando optei por esse curso, tinha dúvidas se o trabalho em sala de aula seria uma atuação profissional possível. Desconhecia as diferentes funções de um pedagogo e havia uma descrença em um modelo de escola que, por muito tempo, fez-me refletir se algum dia retornaria àquele espaço. Na época, interessavam-me as discussões contextuais da profissão e a pesquisa educacional. Mas, ao longo da formação inicial, vivenciei outras formas de ser e exercer a docência, que me levaram ao lugar que ocupo hoje: professora da educação básica.

O fato de tornar-me professora da educação básica após um período como integrante de um grupo de pesquisa, e ter realizado o mestrado na mesma instituição foi determinante para a professora que gostaria de ser. A pesquisa deu-me oportunidade de ampliar meu conhecimento sobre a base profissional docente, as dificuldades da inserção, as diferentes concepções de ensino exercidas por aqueles que vivenciam os dilemas do cotidiano escolar, e reconhecer como o aprendizado da docência leva tempo.

Talvez por isso a minha própria trajetória de inserção profissional seja marcada por um misto de sentimentos: dificuldades comuns de quem passa por essa etapa, inseguranças e altas expectativas em função do cargo que ocupo, e a serenidade de saber que não sou a única a presenciar os conflitos do início do exercício profissional. Compreendo, assim, que a segurança virá com o tempo e procuro nos pares e na pesquisa apoio, mesmo ciente de sua complexidade.

A discussão que proponho nesta tese relaciona noções de comunidades e suas formas de pertencimento atrelada à formação docente. De modo que não poderia estar deslocada de quem sou e das situações que vivenciei ao longo de minha trajetória. Por isso, pesquisar é também ir ao encontro de si.

Apresentação

Ao escrever esta tese, espero contribuir para a produção de conhecimento sobre as experiências, percepções e narrativas de professoras e professores que estão iniciando a sua vida profissional. Marcada por dificuldades e aprendizagens diversas, ao tornarem-se públicas, as experiências sobre o início do exercício profissional podem favorecer uma percepção comum sobre a aprendizagem da docência.

Desde meu trabalho de conclusão do curso de graduação em Pedagogia, preocupava-me saber para onde iam os professores egressos do curso, como as experiências vivenciadas na formação inicial influenciavam a sua entrada na carreira, e de que forma programas e projetos, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), contribuía para o exercício da profissão. Fui bolsista PIBID e, enquanto ex-participante, havia uma aposta individual de que poderia ser um aspecto favorecedor de aproximação com a escola.

No mestrado, segui a mesma aposta investigativa, mas avancei no entendimento de que não apenas as experiências da formação inicial influenciavam a entrada na profissão. O momento de transição de estudante para professor, período conhecido como inserção profissional docente, em que professores iniciantes ingressam em uma instituição de ensino como responsáveis pelo aprendizado dos estudantes, apresentava complexidades e ambiguidades, o que carecia de um olhar investigativo, atento às demandas próprias dessa fase do desenvolvimento profissional.

A investigação sobre as comunidades de aprendizagem docente como estratégia de indução profissional é também uma forma de posição intelectual e ativista, à medida que há uma construção criteriosa teórica e metodologicamente inclinada a pensar um momento da vida profissional – a entrada na carreira docente. A problemática da pesquisa nasce de questões relativas ao período de inserção profissional docente; no entanto, diferente da pesquisa anterior, desenvolvida no âmbito da dissertação do mestrado e de caráter diagnóstico, agora busco analisar possíveis estratégias encontradas por professores iniciantes para ultrapassar um período marcante de seu ciclo de desenvolvimento profissional, sendo a comunidade de aprendizagem docente uma possibilidade de indução profissional.

Reconheço que os professores iniciantes estão longe de serem os únicos a enfrentarem problemas e desafios diante do contexto educacional e que as questões de ordem social como classe, gênero, idade, nacionalidade etc., apesar de não serem marcadores de exclusão específicos de professores iniciantes, intensificam categorias da

inserção profissional. A escolha desse período e desse grupo social se justifica, pois os iniciantes vivenciam a sua primeira experiência profissional certificada, com pouco tempo de atuação na escola, possibilitando que experienciem situações comuns sobre o desenvolvimento profissional docente.

Esta tese pretende traduzir parte de mim como professora e pesquisadora e as minhas próprias experiências como alguém iniciante na carreira. Ao ingressar no doutorado, fui aprovada, no mesmo período, em um concurso público, e iniciei minha trajetória profissional, que já acumula pouco mais de dois anos de vivências, emoções e desafios. Nesse sentido, este é um trabalho escrito por uma professora iniciante e que espera ser destinado especialmente aos professores em início de carreira. Foi realizado um grande esforço para que seja um trabalho intelectual e metodologicamente rigoroso, atendendo aos critérios exigidos para uma pesquisa em educação, mas sem negar as minhas experiências cotidianas como professora iniciante.

Por essa razão, em partes do texto, incluo-me utilizando a primeira pessoa do singular ou do plural, colocando-me subjetivamente perto daqueles com quem e sobre quem escrevo. Essa escolha sobre a escrita e como me posicionar no texto sempre foi uma grande dificuldade, mas aprendi, com Patricia Hill Collins, que é possível ser, ao mesmo tempo, objetiva e subjetiva. A leitura de seus textos também me fez compreender sobre as expectativas de falar por alguém e, portanto, pretendo defender uma tese em diálogo com aqueles que me leem e com os que participaram da produção deste trabalho.

Trata-se de uma maneira de pensar coletivamente, pois acredito que o trabalho é elaborado por todos aqueles que, de alguma forma, participaram dele – como sujeitos, banca examinadora, amigos, leitores críticos – em estratégias para indução de professores iniciantes que vivenciam o processo de inserção profissional.

A cada capítulo, introduzo uma obra de arte, que representa o processo de elaboração e interpretação desta tese. O grupo heterogêneo de obras foi escolhido em razão da formação cultural vivenciada pela e na comunidade, ou seja, são produções de músicos, poetas e escritores apresentados pelos sujeitos que integram a comunidade de aprendizagem docente. As obras foram citadas em nossas entrevistas e/ou em encontros da comunidade de aprendizagem docente.

Espero que, de alguma forma, esta tese possa contribuir para pensar a complexidade dessa fase da carreira – a inserção profissional – e a necessidade de apoio ao professor iniciante, a indução profissional. Minha aposta na comunidade de aprendizagem docente como estratégia de indução profissional ocorre pela possibilidade de trocas entre professores de maneira intencional e planejada, reconhecendo, assim, a

probabilidade de apoderar-se de novos conhecimentos sobre o trabalho que desenvolvem e uma confiança necessária ao fazer docente.

Por fim, não posso deixar de mencionar que, atravessada pela pandemia da COVID-19, por vezes cheguei a pensar em desistir ou questionar a importância da investigação para a formação de professores. No entanto, foi quando eu, professora iniciante, vi-me exposta por telas de computadores, *lives*, aulas compartilhadas, que pude compreender que, até mesmo nas situações mais inesperadas, a tese estava presente.

A chegada da pandemia do Coronavírus no Brasil, em 2020, expôs de maneira cruel as dificuldades do isolamento. No que se refere ao ensino, colocou-nos frente a frente com problemas conhecidos por aqueles que iniciam a vida profissional: o sentimento de solidão, vigilância constante, insegurança, a falta de vínculo, entre tantos outros. E em momentos como esse, torna-se necessário investir em práticas insurgentes de colaboração e socialização profissional, pois talvez sejam os professores aqueles que poderão romper a lógica da individualização, questionando certas práticas, apresentando estratégias e reivindicando ações coletivas.

Introdução

A investigação proposta nesta tese parte de uma compreensão ampla sobre formação docente, envolvendo parte das fragilidades que circunscrevem a formação inicial e continuada, até a identificação da problemática que busco enfrentar: a inserção e indução profissional. De acordo com a legislação brasileira, as licenciaturas são cursos responsáveis pela formação de professores no Brasil, que têm como objetivo a atuação na educação básica. Mesmo com ajustes parciais em razão das diretrizes de 2002 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores), verifica-se, nas licenciaturas dos professores especialistas¹, a predominância da formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica (GATTI, 2010). Já o curso de Pedagogia, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2006, incorporou a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, além da educação de jovens e adultos e a formação de gestores educacionais.

No final do ano de 2019, na fase de implementação das Diretrizes de 2015, o CNE aprovou a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Devido às inúmeras críticas, as entidades de educação superior solicitaram arquivamento, mas, apesar disso, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores foram aprovadas, rompendo com conquistas históricas para a formação e valorização profissional docente, expressas na Resolução CNE/CP n. 2/2015. Pautada na pedagogia das competências e combinada aos interesses mercantilistas dos setores privatistas, descaracteriza os cursos de licenciatura e demonstra ser um retrocesso nas políticas educacionais, como explica D'ávila (2020).

A Resolução CNE/CP n.2/2019 está alinhada com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, evidenciando como a formação docente precisa seguir seus princípios gerais. No texto, são apresentados aspectos sobre como deve ser a formação inicial de futuros professores no país, mas trata rapidamente da formação continuada apenas em três incisos, revelando a falta de articulação entre formação inicial e continuada e, também, entre escola e universidade. Definida posteriormente e sem amplo debate, a Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020 sobre as Diretrizes Curriculares

¹ Os professores chamados de especialistas são aqueles formados em licenciaturas específicas, como Matemática, Física, Química, História etc., diferenciando-se dos formados em Pedagogia.

Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

O diagnóstico realizado por especialistas (CRUZ, 2017; GATTI, 2010; 2018) sobre as licenciaturas indica problemas arraigados desde a criação dos cursos no país e agravados nas últimas resoluções, permanecendo uma mentalidade de que, para formar o professor, basta que ele domine o conhecimento de sua área, conforme Gatti (2010) explica:

A forte tradição disciplinar que marca entre nós a identidade docente e orienta os futuros professores em sua formação a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da escola básica, leva não só as entidades profissionais como até as científicas a oporem resistências às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo, o que já foi experimentado com sucesso em vários países. A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes (GATTI, 2010, p. 1375).

Tem prevalecido uma concepção separatista da formação de professores que dissocia o conhecimento pedagógico do conteúdo, predominando o conhecimento da matéria a ser ensinada (SHULMAN, 1987). Isso ocorre porque ainda há uma dificuldade de compreensão sobre o papel do curso de licenciatura na formação dos futuros docentes. Muitos professores formadores, responsáveis pela formação de professores, que atuam nas licenciaturas, não tiveram uma sólida formação em didática e, por isso, carecem de ferramentas e estratégias sobre o ensino propriamente dito.

Conforme analisa Cruz (2017), esse é um dos pontos frágeis da formação de professores: o desequilíbrio entre a formação na área específica e a formação para a docência. A escola pública e o trabalho docente são pouco contemplados nos currículos, e as questões relativas à escola, à didática e à gestão escolar acabam sendo insuficientes, modificando a relação com o trabalho e a escola básica. A autora demonstra a ausência de referenciais práticos na formação inicial, cabendo à didática, e não somente ela, a responsabilidade de encarar tal demanda.

Além disso, crescem exponencialmente as matrículas no ensino superior privado, demonstrando que a maior parte dos concluintes das licenciaturas obtém seu diploma nessas instituições. Sendo marcada por políticas de privatização, a formação de professores precisa considerar quem são os alunos, quais são as suas expectativas, e as

políticas de assistência estudantil para o acesso de estudantes em nível superior. Os programas rápidos de formação surgem como propostas alternativas, mas acabam sendo caminhos curtos de privatização da educação. Os ataques às escolas públicas, o aumento dos materiais apostilados e as avaliações padronizadas configuram “um programa de reforma educacional baseado nos princípios de mercado das economias neoliberais” (COCHRAN-SMITH et al., 2015, p. 117 apud NÓVOA, 2017a).

Em razão desse cenário, a atual formação inicial nos diferentes cursos de licenciatura no Brasil não parece considerar, com a devida relevância, aspectos importantes para que os estudantes, futuros professores, formem-se com uma base de conhecimentos profissionais diversificados. O campo da prática profissional e as discussões sobre o trabalho docente estão distantes dos currículos desses cursos.

A complexidade curricular dos cursos de licenciatura no Brasil, a dispersão disciplinar em função do tempo e o distanciamento entre o que é ensinado e o contexto escolar, impõe inúmeros desafios ao estudante que deseja tornar-se professor. Aqueles que conseguem chegar ao final do curso, e ingressam como professores formados em uma instituição de ensino, por meio de um concurso público, encaram um novo desafio: a transformação de estudante a professor.

Embora os professores iniciantes recém-chegados à instituição escolar tenham conhecimentos prévios advindos de sua formação anterior, experiências e história de vida, também apresentam, nesse momento, a insegurança daqueles que iniciam uma nova etapa sem o suporte necessário. No primeiro ciclo de vida profissional, os desafios são marcados por situações incertas, constrangimentos, solidão e aprendizagens intensivas (LIMA et. al, 2007; OLIVEIRA & CRUZ, 2019). Como sobreviver a essa etapa? Como professores iniciantes, recém-chegados, lidam com os desafios? Existe alguma estratégia específica que facilite o momento de inserção profissional?

Diferentes pesquisas (GATTI, 2010; 2018; CRUZ, 2017) revelam como o campo da formação de professores vem sendo afetado e, portanto, modificado ao longo dos anos em um contexto nacional e internacional. São muitos os avanços, mas as fragilidades apontam como as políticas de privatização, fragmentação da formação, ausência de referenciais práticos, e um afastamento da escola básica afetam a entrada e a permanência de professores na carreira docente. Justamente esse ingresso é um momento decisivo para professores que estão iniciando seu ciclo de vida profissional decidirem se pretendem seguir na profissão.

Nesta pesquisa, tenho como interesse específico o período de inserção profissional por considerar que a entrada na carreira – e na profissão – ainda se constitui como um dos

maiores desafios a serem enfrentados pelos professores iniciantes. Esse é um momento em que os professores iniciantes chegam à escola e enfrentam um “choque de realidade” (VEENMAN, 1984), tendo em vista os muitos desafios que precisam enfrentar. Eles devem assumir um papel em uma escola específica, com uma cultura e clima escolar próprios. Essas instituições apresentam diferentes realidades sociais e econômicas que influenciam na gestão, na relação entre docentes e alunos, e na violência do entorno. Portanto, a chegada a cada escola evidencia aspectos que facilitam e dificultam tal momento.

Os professores iniciantes enfrentam desafios colocados desde a sua formação inicial, influenciados também pela área específica de atuação. Por essas razões, Marcelo (2007) reforça que o período de inserção profissional é um tempo diferenciado no caminho de transformação em docente, possuindo um caráter determinante no seu desenvolvimento profissional, e não se tratando de um salto no escuro entre a formação inicial e a formação continuada.

Para Nóvoa (2006), o cuidado com os iniciantes é um dos maiores desafios da profissão docente, pois, via de regra, são mal remunerados, recebem as piores turmas, vão para as escolas consideradas “piores” e, assim, recebem os piores horários sem que haja qualquer apoio da instituição ou de seus pares. Possivelmente essa é uma das razões que explica a maior taxa de evasão de professores nos primeiros anos de magistério, mas não é a única.

Carrasqueira (2018), ao citar os estudos de Boyd et al. (2008), Allensworth, Ponisciak e Mazzeo (2009) e Ronfeldt et al. (2011), esclarece que, no contexto norteamericano, a maior parte dos professores abandona a rede ainda nos primeiros cinco anos de profissão. A autora afirma que fatores como as características do docente (demográficas e de qualificação), os relacionados à escola (composição socioeconômica do alunado, clima escolar, segmento, indicadores educacionais da escola, localização) e fatores relacionados ao sistema (salário, política de responsabilização) também contribuem para explicar o abandono e a mobilidade de professores.

Segundo Carrasqueira (2018), sobre a extensa revisão de literatura acerca do tema do abandono e mobilidade de professores em diversos países, destaca-se:

É possível ver que há padrões de abandono que aparecem em todos os estudos, tanto qualitativos, com percepção dos docentes sobre os motivos que os fizeram abandonar, que são maioria, quanto quantitativos, que buscaram identificar fatores associados ao abandono. Jovens no início de carreira e profissionais com maior qualificação abandonam mais. E redes que oferecem baixa remuneração/baixos

salários têm mais probabilidade de perderem professores (CARRASQUEIRA, 2018, p. 53).

Por reconhecer esse momento como decisivo na vida profissional, com altas taxas de abandono de professores iniciantes, países ao redor do mundo têm investido em políticas e programas de indução profissional. Ela ocorre como um acompanhamento intencional aos iniciantes e varia conforme cada contexto. Há propostas de mentoria, acompanhamento de aulas entre pares, cursos de formação específicos para essa fase, trabalhos em pequenos grupos, apoio da gestão e de professores experientes.

Outra possibilidade de organização docente com vistas à indução profissional são os grupos colaborativos de professores, que podem ser dispostos na forma de comunidades de aprendizagem docente. Elas são espaços sociais, intelectuais e políticos em que professores novos e experientes têm a possibilidade de falar sobre o ensino que desenvolvem, suas tensões, preocupações e projetos.

Tendo em vista a problemática da inserção profissional e os desafios próprios dessa fase, a comunidade de aprendizagem docente aparenta ser um espaço importante para que o professor iniciante possa expor dúvidas, tensões, compartilhar saberes e práticas. Pertencer a um grupo dentro da escola pode contribuir para o seu desenvolvimento profissional de maneira que se adapte melhor à cultura da instituição, e enfrente de forma coletiva alguns dos desafios impostos.

No entanto, ainda há bastante confusão em torno do conceito e da atuação das comunidades de aprendizagem docente devido à escassez de práticas internacionais e, menos ainda, nacionais. A partir disso, surge a questão que pretendo investigar nesta pesquisa: a experiência de professores em situação de inserção profissional em comunidades de aprendizagem docente pode ser traduzida como indução profissional?

A hipótese que sustenta esta pesquisa é a de que comunidades de aprendizagem docente podem contribuir para que a inserção profissional de um professor iniciante se dê de modo mais formativo e menos traumático, configurando-se em indução. Firmo como objetivos da investigação compreender o trabalho desenvolvido pela comunidade investigada; analisar os aspectos facilitadores e dificultadores da inserção que envolvem a participação dos iniciantes em uma comunidade e analisar a aprendizagem da docência de professores iniciantes em comunidade de aprendizagem docente.

Diante de tais objetivos, apresento um estudo de caso, descritivo e interpretativo, sobre uma comunidade de aprendizagem docente a partir da visão de integrantes do grupo selecionado, que é formado também por professores iniciantes, ou seja, aqueles recém-

chegados à escola, e professores experientes, já estabelecidos no local de atuação pelo seu tempo de pertencimento ao local.

Entendo que as pesquisas diagnósticas situam o campo e agora é necessário pensar em ações, projetos, programas e políticas capazes de transformar a história da profissão e da formação; por isso o interesse nas comunidades de aprendizagem docente como estratégia de indução profissional.

A pesquisa partiu de um dificultador inicial: a ausência de projetos e programas brasileiros de indução instituídos, podendo inviabilizar a exequibilidade da investigação. Mas quando a realidade parece distante, torna-se ainda mais necessário apostar em projetos que possibilitem transformações, que sejam ousados, que valorizem a profissão docente em sua capacidade de preencher vazios, de unir universidade e escola, professores novos e experientes, formação inicial e ações de indução.

Algumas mudanças foram necessárias no decorrer e, ao longo do trabalho, busco descrever os caminhos percorridos e as escolhas realizadas em cada etapa do processo em seis capítulos. Os dois primeiros situam o debate epistemológico acerca das compreensões de indução e comunidades de aprendizagem docente; o terceiro trata de uma descrição do caminho investigativo; os três últimos revelam as constatações da tese a partir da construção e análise dos materiais, com ênfase nas trajetórias de inserção profissional, o trabalho organizado pelo grupo e as contribuições para a aprendizagem da docência.

Capítulo 1 Por uma concepção de indução formadora de professores iniciantes

Tantas pessoas no mundo!
Cada qual mais diferente...
Mas acho que sempre sou muito igual
a muita gente.
(Ana Maria Machado – Igualzinho a mim)

Neste capítulo apresento um panorama da inserção profissional docente em diálogo com a produção acadêmica internacional e, especialmente, nacional. Situo as discussões a partir da caracterização de professores iniciantes como possíveis *outsiders* provisórios, e proponho uma distinção daqueles com mais tempo na escola, os professores experientes, ou os estabelecidos. A relação entre os dois grupos, professores iniciantes e experientes, é conduzida pela compreensão de que ambos trazem conhecimentos e experiências prévias específicas, e que a aprendizagem requer oportunidades de unir conhecimentos anteriores com novas compreensões e, no entanto, passam por fases distintas do seu processo de desenvolvimento profissional.

Apesar de os professores serem reconhecidos não apenas como recebedores de informação ou implementadores de métodos de ensino e currículo, mas também tradutores e intérpretes do conhecimento, criadores de estratégias de ensino, e geradores de currículo, os grupos de professores são vistos de maneiras diferentes de acordo com o momento profissional, concepções de ensino e posições docentes.

Neste capítulo contextualizo como o período de inserção profissional, vivido pelos professores iniciantes, pode ser marcado pelo isolamento, atravessado por um ensino praticado a portas fechadas, configurando-se como um dos grandes problemas enfrentados por professores que estão iniciando o exercício profissional. Os professores iniciantes vivenciam momentos de insegurança, tensão e altas expectativas, fazendo com que alguns resistam ao início da docência, mas faz com que muitos abandonem a profissão.

Devido a essas dificuldades, aposto na indução de professores iniciantes durante o seu processo de inserção profissional em uma concepção de formação DA prática² (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999), orientada por pressupostos colaborativos, não hierárquicos e visando a um conhecimento articulado entre saberes acadêmicos e experiências do cotidiano escolar, ou seja, experiências produzidas por aqueles que

² Esta concepção será desenvolvida mais à frente.

vivenciam diariamente a realidade da profissão docente nas escolas básicas em diferentes contextos.

1.1 Características distintas

Professores iniciantes são aqueles que deixaram de ser estudantes para tornarem-se profissionais do ensino, situando-se no início do exercício de sua docência. Encontram-se em um momento de vida profissional em que terminam a formação inicial e ingressam na carreira e na profissão docente com certificação adequada. Para alguns estudiosos do campo (MARCELO, 2009; 2008; FLORES, 2016), professores iniciantes também são reconhecidos como professores principiantes, o que considero sinônimo, tal como Cruz *et alii* (2020). Assim, neste estudo, ao tratar de professores que exercem os primeiros anos como docentes, uso o seguinte termo: professores iniciantes.

Ao contrário desses, existem os experientes, aqueles que já estão na escola há mais tempo e que, em algum momento da vida, foram os iniciantes da vez. Esses, por já conhecerem a instituição, suas normas, valores e tradições, gozam de alguma autoridade e influência. O tempo de antiguidade na instituição pode apresentar indicadores sobre como esses dois grupos de indivíduos são vistos.

No caso dos iniciantes, reconheço a complexidade e ambiguidade da análise enquanto grupo. No entanto, a literatura sobre formação de professores tem revelado características comuns a tal grupo social. Falar da história de cada sujeito, trajetória formativa, personalidade etc., influencia a sua inserção e a docência que praticam, mas é importante considerar as transformações que ocorrem no todo.

Para fazer as devidas distinções, busco discutir experiências de professores com maior tempo de atuação na escola, que os torna estabelecidos na instituição e as experiências dos professores iniciantes, que acabam por torná-los *outsiders* provisórios. São trazidos os relatos dos trabalhos de dissertações e teses, e as minhas próprias vivências em diálogo com a literatura específica da área.

Outsiders e estabelecidos são categorias analíticas que se modificam de acordo com o contexto em questão. Faço essa breve caracterização considerando a teorização sobre formação de professores e a sociologia acreditando que, mais à frente, contribuirá para a compreensão das relações estabelecidas entre professores iniciantes e professores experientes na escola, e em comunidades de aprendizagem docente. Ao partir do pressuposto de que as interações entre sujeitos não acontecem em um vazio sociológico, e a escola está sujeita aos conflitos, relações de poder e disputas inerentes aos processos formativos, torna-se importante refletir como cada grupo vivencia tais situações.

1.1.1 Professores experientes: os estabelecidos na escola

Professores experientes são aqueles que já passaram pelo período de inserção profissional e apresentam uma sólida experiência com relação ao processo de ensino-aprendizagem. Apesar disso, mais experiência não significa melhores práticas; no entanto, evidencia que, por possuírem mais tempo na instituição, conhecem os procedimentos, e já passaram por diversas situações que os colocam em vantagem em relação ao conhecimento profissional.

Ser experiente no contexto da prática profissional docente significa, de acordo com Flores e Pacheco (1999), pautar ações em estruturas diferentes e mais complexas que os iniciantes; eles parecem exercer um controle voluntário e estratégico sobre o processo de ensino-aprendizagem, que ocorre de modo mais automatizado no caso dos iniciantes.

Mesmo vivenciando problemas que os iniciantes também passam, têm bagagem maior para conseguir solucioná-los, pois possuem conhecimento sobre diferentes turmas da escola, têm uma rede de relações construída ao longo do tempo, já tiveram oportunidade de testar diferentes estratégias de ensino-aprendizagem em contextos diversos. Sobre isso, Mizukami *et ali* (2008) explicam:

Professores experientes apresentam maiores conhecimentos sobre os alunos em termos de suas habilidades cognitivas, estilos de aprendizagem e características pessoais. A experiência favorece a construção de um conhecimento situado - que é desenvolvido em função dos contextos de atuação e é acessado e utilizado como ferramentas de solução para os problemas. São também mais responsivos às demandas dos ambientes e capazes de alterar o rumo de suas ações em resposta às necessidades dos alunos e às variáveis do ambiente. Detêm um tipo de estoque de informações que são usadas como lentes para interpretar os eventos, construindo, portanto, representações mais complexas sobre o ensino (MIZUKAMI *et ali*, 2008, p. 84).

Professores experientes estão estabelecidos na escola, pois não vivenciam o desconhecimento da profissão como os iniciantes. Podem ser eles a verem os recém-chegados como estrangeiros pela sua relação de pertencimento à instituição e, ainda que não intencionalmente, monopolizar discussões, decisões e oportunidades de poder, isolando profissionalmente o outro grupo.

Em alguns casos, o grupo dos professores experientes pode ver a si mesmo como superior diante da minoria de professores iniciantes que vivenciam um “choque de realidade” (VEENMAN, 1984), descumprem regras e ainda tentam adaptar o conhecimento aprendido na formação inicial à realidade escolar. No entanto, também podem ser eles, os experientes estabelecidos, os responsáveis pelo rompimento do

trabalho docente como ato privado, abrindo sua prática ao compartilhamento de ideias, trocas de experiências, compreendendo a si mesmos como em contínua formação.

Ainda que as categorias propostas por Huberman (1995) sobre o ciclo de vida profissional não sejam fixas e já tenham recebido críticas quanto à dificuldade de identificação de quando uma começa e outra termina, é possível pensar que professores vivenciam momentos que podem ser sobrepostos ou mesmo espiralados. Esse mesmo autor vai denominar uma dessas fases como o “desinvestimento da profissão”, que ocorre quando os que estão há mais tempo na docência vivenciam sentimentos individuais e coletivos marcados por frustrações e decepções que viveram ao longo da carreira. Tais situações podem ser fruto de reivindicações sobre a profissão docente, investimentos na carreira, transformações nas concepções de ensino-aprendizagem ou mesmo em uma necessidade de cuidar de si.

Esse desengajamento pode se dar também pelo absenteísmo e pelo uso de expedientes legais, como licenças, estágios de formação, licença-saúde, etc. Outras estratégias seriam a ascensão vertical (ocupação de postos fora da docência) e a ascensão socioespacial (horizontal), como explica Alves (2014).

Quanto ao ensino, uma parcela de experientes pode possuir concepções epistemológicas de ensino tradicionais, baseadas em aprendizados que foram cristalizados ao longo do tempo tendo em vista a repetição de sua própria prática por muitos anos. A segurança de seu ensino, e uma prática ausente de reflexões pode levar os iniciantes a considerar ir na contramão deste grupo, reforçando a sua compreensão de *outsiders* em oposição aos estabelecidos.

Justamente por possuírem maior segurança em relação ao processo de ensino-aprendizagem, e na relação situada com os alunos, dependendo da concepção de formação e do tempo de atuação dos professores, os mais antigos podem resistir às práticas consideradas “inovadoras” ou “diferenciadas” do que já fazem. Professores iniciantes tendem a chegar à escola apresentando novos conhecimentos em relação ao ensino, apostando em tentativas e erros, o que pode dificultar a sua relação com os experientes.

Apesar de maior domínio sobre a prática profissional, de possuírem conhecimento sobre a cultura da escola devido ao tempo de atuação, demonstrando maior destreza sobre as normas, regras e condutas da instituição, os experientes podem não se adaptar a determinada unidade escolar. Nesse sentido, à guisa de exemplo, na Rede Municipal de

Educação do Rio de Janeiro, há concursos de remoção³ e, nesses casos, os docentes se inscrevem em concursos anuais.

No entanto, a lei Municipal nº 3.357, que autoriza o provimento de cargos para o magistério municipal diz, no seu artigo 3º, que o candidato nomeado deverá servir obrigatoriamente durante o período de cinco anos na unidade escolar para a qual foi classificado, não podendo ser removido. Os professores experientes, por possuírem mais tempo na instituição, são priorizados na escolha por turmas, licenças para estudos e nos editais de concursos de remoção de unidade.

Sobre as remoções dos docentes, Carrasqueira (2018) explica que

Os editais indicam que o critério de classificação é estipulado pela Coordenação de Recursos Humanos. Segundo a Portaria E/SUBG/CRH nº 02 de 26 de novembro de 2014 (mas que é similar aos dos anos subsequentes), o principal critério de classificação é o "tempo de efetivo exercício, em dias, no cargo atual" (RIO DE JANEIRO, 2014, p.2). Por ordem de classificação, os docentes são chamados à CRE e escolhem em qual unidade escolar querem ser lotados, dentre aquelas que estão com vagas disponíveis. **Isso significa que os docentes mais antigos, ou mais experientes no cargo, são os que primeiro escolhem, ficando para os docentes menos experientes as escolas restantes** (CARRASQUEIRA, 2018, p. 57, grifo nosso).

No município do Rio de Janeiro, caso insatisfeitos com a unidade escolar, a gestão ou mesmo o clima institucional, os professores experientes, estabelecidos na escola, após cinco anos, têm prioridade na escolha, cabendo o restante aos professores em início de carreira.

No estado de São Paulo, os critérios adotados nos concursos de remoção assemelham-se aos do município do Rio de Janeiro, pois os professores efetivos que desejam transferir-se de escola podem participar dos concursos de remoção (SÃO PAULO, 1992). Nesses concursos, os interessados indicam as unidades escolares para as quais desejam deslocar-se e, caso consigam, iniciam suas atividades no ano letivo subsequente num novo estabelecimento de ensino. Os candidatos concorrem entre si a partir de uma classificação estabelecida pela combinação entre tempo de magistério e títulos, por uma vaga na escola pleiteada (SÃO PAULO, 2008).

Os concursos de remoção demonstram uma evidente diferenciação entre professores experientes e iniciantes no que se refere à escolha e permanência nas unidades escolares. Se por um lado o tempo de cinco anos na mesma instituição pode contribuir para que o professor recém-chegado tenha tempo suficiente para conhecer a cultura da

³ Existem duas modalidades: IntraCRE, entre duas escolas da mesma CRE. E InterCRE quando o docente muda de CRE.

escola, a gestão, os demais professores e estudantes, por outro pode deixá-los em contextos de maior vulnerabilidade, violência, falta de recursos, sem o apoio necessário, contribuindo para o abandono nesse período. Verifica-se que há uma maior ascensão profissional na combinação antiguidade no cargo e aperfeiçoamento profissional, que pode ser revertido em melhorias salariais, atribuição de turmas, escolas e vagas nas hierarquias escolares.

A relação estabelecida entre iniciantes e experientes pode ocorrer de forma hierarquizada ou colaborativa, depende da concepção de formação dos sujeitos, das opções de apoio oferecidas pela escola, seja pela equipe gestora ou pela equipe pedagógica e de como um grupo movimenta-se em relação ao outro. Pensar que o momento de inserção dos professores iniciantes pode ocorrer de maneira formativa e menos traumática poderia ser também uma preocupação daqueles com mais experiência na instituição de ensino.

1.1.2 Professores iniciantes: *outsiders* provisórios

O conceito '*outsider*', bastante difundido na sociologia, surge inicialmente com o estudo do crime e outras transgressões. Tendo o alto consumo de álcool e o uso de drogas como causas, era possível analisar comportamentos antissociais. Sociólogos mais críticos rejeitaram essa análise, trazendo à tona as questões de injustiça social. Becker (2008), assim como outros pesquisadores, redirecionaram os estudos para os "desvios".

Para Becker (2008), uma pessoa é uma *outsider* quando

Todos os grupos sociais fazem regras e tentam, em certos momentos e em algumas circunstâncias, impô-las. Regras sociais definem situações e tipos de comportamento a elas apropriados, especificando algumas ações como "certas" e proibindo outras como "erradas". Quando uma regra é imposta, a pessoa que presumivelmente a infringiu pode ser vista como um tipo especial, alguém de quem não se espera viver de acordo com as regras estipuladas pelo grupo. Essa pessoa é encarada como um *outsider* (BECKER, 2008, p. 15).

Os autores Elias e Scotson (2000) desenvolveram um estudo etnográfico ao tratar de uma pequena comunidade, que tinha como centro um bairro relativamente antigo e, ao redor dele, duas povoações formadas em épocas mais recentes. Eles definiram estabelecidos e *outsiders* a partir da relação de poder entre eles e as tensões associadas. Em seu estudo, o bairro antigo apresentava alto índice de coesão, excedente de poder e, por consequência, uma exclusão dos membros dos outros grupos. A antiguidade trazia ao grupo uma superioridade de força, carisma e controle dos afetos, enquanto os *outsiders* eram estigmatizados, pouco integrados e ameaçavam o estilo de vida já estabelecido.

O estudo do livro “*Outsiders*”, de Becker (2008), e “Os estabelecidos e os *outsiders*”, de Elias e Scotson (2000), o segundo por recomendação de um professor, inspiraram-me a compreender o conceito. Por coincidência, em o “Pensamento Feminista Negro” de Collins (2019), conheci o conceito de *outsider* interno (*outsider within*). A autora norte-americana cria essa apropriação do conceito de *outsider* para se referir às pesquisadoras negras que chegam à universidade, mas ainda sentem as marcas da exclusão social e as consequências do racismo estrutural.

Collins (2019) explica sobre a realidade das mulheres negras que

São negadas por todos os pressupostos nos quais se baseia o pertencimento pleno a um grupo: a branquitude como condição para integrar o pensamento feminista, a masculinidade como condição para integrar o pensamento social e político negro, e a combinação de ambos para fazer parte do setor dominante da academia. Impedidas de ocupar uma posição plenamente interna em qualquer uma dessas áreas de pesquisa, as mulheres negras permanecem em uma situação de *outsiders* internas, como indivíduos cuja marginalidade proporcionou um ângulo de visão específico sobre essas entidades intelectuais e políticas (COLLINS, 2019, p. 48).

A partir dos três livros citados, pensei se seria possível fazer uma aproximação entre os estudos sociológicos sobre os desvios, e o início do exercício profissional docente, já que os professores iniciantes podem ser reconhecidos em diversas situações como *outsiders*, ainda que respeitando as características distintas do contexto apresentado pelos autores anteriormente mencionados.

O estudo de Elias e Scotson (2000) permite compreender a relação de poder entre professores experientes e iniciantes, suas influências positivas e negativas ao processo de inserção profissional. No entanto, diferentemente da comunidade de Winton Parva, no presente estudo, tenho como interesse específico a pesquisa sobre a aprendizagem da docência de sujeitos específicos e, por isso, é necessário reconhecer que há uma lacuna formativa entre o período de formação inicial e a chegada à escola.

No caso dos professores iniciantes, as situações que nos colocam na posição de *outsiders* são diversas, e vou situar algumas, mesmo que possam variar de acordo com os contextos locais. Em princípio, é importante pontuar que, para toda instituição de ensino, existem regras, e eu sou favorável a sua existência, mas há diferentes tipos de normas, deveres e códigos em uma mesma unidade escolar.

Em uma escola, há regras que são formuladas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: parte é de responsabilidade e organização da gestão escolar, como, por exemplo, o cumprimento dos dias letivos da instituição, e outras são de

responsabilidade do professor, como o lançamento de notas dos seus alunos, preenchimento de diários, participação nos conselhos de classe, entre outras.

Além delas, existem aquelas que representam os acordos informais – o que interessa mais no contexto deste trabalho – e o que prevalece nas escolas devido ao fato de o nosso ofício não ter *status professionale*, portanto, não seguir um código deontológico da profissão e do trabalho.

Como a profissão docente tem uma história bastante particular sobre seu desenvolvimento, é importante ressaltar que caminhamos ainda por uma profissionalização da profissão. Lüdke (2004) explica que a estatização foi um passo rumo à profissionalização, mas não foi capaz de construir uma codificação deontológica da profissão, o que dificulta para que os sujeitos da escola possam se organizar a fim de apresentar as regras aos novos professores.

Devido ao fato de que cada instituição de ensino tem os seus próprios códigos e acordos, os professores iniciantes muitas vezes são aqueles que quebram as regras sociais, mesmo aquelas baseadas em acordos informais, por tradição ou costume. Por serem iniciantes recém-chegados, não conhecerem o contexto profissional e a cultura da instituição, cometem transgressões que podem variar de acordo com o clima escolar, o tipo de acolhimento que receberam e a gestão da escola.

Por isso, professores que estão no início do exercício profissional podem ser vistos como *outsiders* por seus pares e pela maneira como se desviam das regras do seu grupo escolar. Cabe indagar: por que agem assim? Por que iniciantes chegam às escolas e enfrentam questões diferentes dos professores experientes? O que pode vir a levar a serem reconhecidos ou se reconhecerem como *outsiders*?

Recordo uma experiência recente. Uma professora iniciante fora questionada pela entrega e preenchimento equivocados dos diários de classe, um problema simples diante da complexidade do fazer docente. No entanto, o grupo de professores experientes pareceu surpreso ao notar sua dificuldade. Mas como a professora poderia saber preencher se ninguém havia explicado? O preenchimento do diário de classe varia de acordo com a rede de ensino, bem como os critérios de avaliação, presença, contabilização das horas-aula, aspectos importantes de serem explicados aos professores recém-chegados.

As situações que marcam a entrada na profissão são diversas, mas muitas colocam os professores iniciantes em situações de exclusão. Os três aspectos a seguir ajudam a explicar as possíveis contribuições para isso. O primeiro se dá pelo desconhecimento, as atitudes desviantes ocorrem porque, ao ingressar na profissão docente, muitos desconhecem as normas, regras e condutas da instituição.

O relato sobre o preenchimento do diário de classe demonstra o descumprimento de uma regra da instituição por falta de conhecimento da mesma. Por se tratar de uma professora iniciante que nunca havia realizado a tarefa, seria compreensível que não soubesse fazê-la naquele momento. Na pesquisa autobiográfica de Monteiro Vieira, (2002, p.127) é apresentado o seguinte relato:

A vergonha de assumir o “não saber” levava-me a tentar manter uma imagem de uma pessoa que sabia, sobressaindo-se assim, as histórias de fachada. Este sentimento de vergonha de não saber, essa tentativa de não frustrar as expectativas que outros têm do nosso trabalho é que nos remete a um estado de solidão (MONTEIRO VIEIRA, 2002, p.127).

Ao mesmo tempo em que há um descumprimento pela ausência de conhecimento das regras, normas e tradições, também reconheço que boa parte da profissão docente já é conhecida pelo professor iniciante, seja pela sua passagem como estudante na escola básica, seja pelas experiências vividas durante a formação inicial. Nesse caso, programas como o PIBID⁴ contribuem para que o estudante, futuro professor possa, ainda durante a sua formação inicial, desenvolver um conhecimento sobre o contexto profissional, a docência e a gestão escolar.

No entanto, Lüdke (2004, p. 1174) afirma que “a formação inicial não basta para revelar todo o resto da profissão, o qual não é possível conhecer sob o ponto de vista do aluno”. A prática profissional é fundamental para a construção de um repertório sobre o fazer docente, e ocorre em um contexto situado com uma cultura própria. São muitas as demandas daqueles que estão vivenciando as primeiras experiências do seu exercício profissional, e conhecer todas se torna um grande desafio.

O segundo aspecto para que professores iniciantes possam ser vistos como *outsiders* trata de uma postura idealista e propositiva da profissão. Por serem recém-formados, os professores iniciantes chegam à instituição de ensino com entusiasmo por poderem, finalmente, colocar em ação o que aprenderam durante a formação inicial; começam com energia para propor novas ideias ao grupo estabelecido, têm disposição e disponibilidade para tarefas e questionam.

Fazer perguntas em uma reunião de professores pode parecer algo normal: eu mesma sempre entendi que as dúvidas são formadoras para todos que têm a possibilidade

⁴ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência criado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) no ano de 2007, quando instituições de ensino superior puderam apresentar projetos de iniciação à docência. Além de incentivar a formação docente em nível superior para a educação básica, e contribuir para a valorização do magistério, o PIBID tem como objetivo inserir os licenciandos no cotidiano das escolas das redes públicas de ensino.

de dialogar. Mas, quando você é um professor iniciante, é possível notar que a dúvida movimenta o grupo e pode trazer desconforto. Vivi isso em determinadas situações, em algumas preferi não falar para não atrasar o andamento da reunião, em outras, pude descobrir os que têm paciência para explicar o processo e quem entende que você deve “se virar”.

Em pesquisa divulgada por André (2018) sobre professores iniciantes egressos de programas de iniciação à docência, a autora destaca, por meio de uma *survey*, resultados de uma pesquisa sobre o processo de inserção profissional de egressos de três diferentes programas. O quesito que indagava se havia resistência da escola para diferentes práticas pedagógicas recebeu concordância média (47%), chamando atenção para a resistência da escola sob o ponto de vista dos iniciantes perante novas proposições. A autora chama atenção sobre esse dado, pois vai ao encontro de pesquisas que afirmam como o clima organizacional afeta as relações e as ações que se desenvolvem na escola, o que pode vir a comprometer futuramente o desempenho dos iniciantes, como as de Brunnet (1992) e Pérez-Gómez (2001).

O segundo aspecto pode aparentar contradição com o primeiro, pois descumprem as regras não por desconhecimento das mesmas, mas por entenderem que são arcaicas, injustas ou diferentes do seu ponto de vista. Nesse caso, como explica Becker (2008), eles podem não aceitar a regra pela qual estão sendo julgados e podem não considerar os que julgam legitimamente autorizados a fazê-los. Tornam-se *outsiders* pelo descumprimento ou inadequação à cultura da instituição.

O terceiro aspecto refere-se a como os professores iniciantes se sentem ao chegar à escola, e como são vistos pelos experientes. Esse talvez seja o mais complexo, pois tende a particularizar os casos e instituições. Becker (2008) explica que, para um ato ser ou não desviante, depende de como outras pessoas reagem a ele, e eu incluiria que depende, em menor grau, de como a pessoa enfrenta o momento de inserção profissional, de qual bagagem dispõe e quais são seus suportes. O que quero dizer é que os professores iniciantes não são todos apontados como transgressores de regras e provavelmente não se percebiam como *outsiders*.

No entanto, há um sentimento comum de isolamento profissional, evidenciado por pesquisas como de Lima *et. ali* (2007); Oliveira e Cruz (2019); Cruz e Oliveira (2021) Marcelo (2010). O isolamento, por vezes, é marcado também pela exclusão e pela solidão, e pode ser uma reação a como esse professor iniciante se vê diante dos desafios do exercício da profissão. Cochran-Smith (2002) se aproximou dessa perspectiva ao narrar a experiência de duas professoras iniciantes com trajetórias muito parecidas, e uma delas

tornou seu trabalho mais solitário e privado pela ausência de compartilhamento com os pares.

Mesmo que uma parcela seja de enfrentamento individual, é preciso cuidado para não responsabilizar exclusivamente o professor iniciante pelo seu processo de indução profissional. Ao contrário, parto da hipótese, neste trabalho, de que as trocas entre pares podem ser decisivas nesse momento.

Os professores iniciantes podem ser vistos como *outsiders* provisórios pelos três aspectos acima mencionados. Reconheço a ambiguidade do conceito e, por vezes, me aproximo das definições dos autores mencionados no início da seção e, por outras, busco uma categorização própria que ajude a explicar quem são esses sujeitos e como são vistos pelos seus pares, possibilitando aspectos positivos e negativos sobre o seu processo de inserção profissional docente. Trata-se de uma categorização própria sobre um conjunto de indivíduos que passam por experiências comuns ao ingressarem no exercício profissional.

Utilizo o termo provisório, porque os atos considerados desviantes ocorrem principalmente por desconhecimento ou descontentamento das regras, normas e condutas da instituição. Podem passar a ser estabelecidos ao se familiarizar com o contexto profissional, sentindo-se mais seguros diante do exercício da docência e, o que antes era estranho, torna-se conhecido, criando diferentes estratégias de adaptação. Ou, podem optar manter-se como *outsiders* por não se identificarem com o grupo de estabelecidos da escola e buscar outros espaços, como as comunidades de aprendizagem docente, locais possíveis de encontro com outros professores que também se enxergam como *outsiders*. Como essa é uma posição provisória, é possível que, ao reconhecerem uns aos outros em comunidades, o grupo de *outsiders* se torna estabelecido ao menos entre eles. Essas características são acentuadas pois não há, no Brasil, políticas e programas de indução profissional; além disso, trata-se de discussão relativamente recente.

Considero os professores iniciantes como possíveis *outsiders* provisórios não somente pelos três aspectos apresentados anteriormente, e que contribuem significativamente pela maneira como se veem e são vistos pelo restante do grupo, mas também e, principalmente, por uma ausência de apoio institucional que os coloca em uma posição de solidão e exclusão. Essa ausência de apoio torna-se evidente durante o período de inserção profissional quando os professores iniciantes enfrentam problemas próprios dessa fase da carreira.

Há pouco tempo, as pesquisas educacionais têm tratado do período de inserção profissional como algo que precisa ser discutido seriamente entre toda a comunidade

educativa. Existe um grande desconhecimento sobre esse momento do ciclo de vida profissional. A seguir, atendo-me ao período de inserção profissional docente.

1.2 O período de inserção profissional docente

As abordagens sobre inserção profissional ganharam maior destaque com os estudos sociológicos de Dubar (1994); Galland (1990; 2001) e Nicole-Drancourt (1996). Os novos elementos trazidos por eles auxiliaram a compreender uma maior ênfase nos sujeitos e como as suas histórias se relacionam à eventos sociais; as transformações na esfera do trabalho; o entendimento de que a inserção profissional não pode ser concebida como uma trajetória única de sucesso ou fracasso; além de um desenvolvimento relacional que impede conceber esse período como determinista, estruturalista ou individualista, conforme explica Oliveira (2012).

Pensar a inserção profissional docente é considerar as políticas de formação de professores, os riscos sociais, as oportunidades de emprego e as trajetórias de forma articulada. Segundo Dubar (2001), é possível identificar lógicas socialmente construídas por meio da vivência familiar, escolar, relacional ou específicas de alguns setores de formação. Essas lógicas típicas não só dependem dos contextos econômicos da inserção, mas também de crenças compartilhadas por categorias de atores do sistema educacional e profissional.

A inserção docente no contexto das discussões sobre inserção profissional leva em conta os jogos simbólicos de disputas e poderes, onde a transição entre a formação inicial e a entrada na carreira é marcada por contextos históricos e institucionais. Por tal razão, Dubar (2006), considerando o processo de socialização, mostra que se trata de um período de aprendizado dos modos de pensar e de agir que orientam a prática de uma profissão.

Nesse sentido, a inserção profissional docente se configura como um período de transição da formação inicial para a entrada na profissão. É marcado por tensões e constrangimentos, mas também por aprendizagens intensivas onde os professores iniciantes questionam a sua formação e a prática docente. Esse momento faz parte de uma etapa de desenvolvimento cuja aprendizagem ocorre em um *continuum* (COCHRAN-SMITH, 2002), e o desenvolvimento profissional do professor enquanto profissional do ensino, sendo a escola o *locus* de sua formação, como explicam Cruz *et ali* (2020).

Alguns autores definem o período de inserção como um momento específico do desenvolvimento profissional. Para Huberman (1995), existe um ciclo de vida profissional com cinco fases, sendo a entrada na carreira a primeira delas, com duração aproximada de três anos. No primeiro momento, os professores passam por um período

de sobrevivência, devido a um “choque de realidade” e um entusiasmo inicial devido a descoberta da profissão. Para os autores Marcelo (1999) e Marcelo e Vaillant (2012), existem quatro etapas que compõem o desenvolvimento profissional: a pré- formação, a formação inicial, a iniciação profissional (inserção), e a formação permanente. E para Nóvoa (1992), o desenvolvimento profissional ocorre em três fases distintas: a formação inicial, a indução profissional, e a formação continuada.

Apesar das diferenças de categorização entre os teóricos sobre os períodos que marcam o desenvolvimento profissional, é comum chamarem atenção para o cuidado com a inserção, apontada como decisiva para a permanência na profissão. O apoio nessa fase possibilita que os professores iniciantes deixem de ser *outsiders* para tornarem-se estabelecidos na instituição de ensino em que lecionam.

No contexto desta tese, aproximo-me da definição de inserção como um período (que pode variar quanto ao tempo, as condições, recursos e oportunidades) marcado por características específicas, identificadas como “choque de realidade”, insegurança, sentimento de solidão e aprendizagem intensiva (VEENMAN, 1984; MARCELO, 2009; LIMA *et ali*, 2007; CRUZ *et ali*, 2020). Embora essas características sejam marcantes nesse período, elas variam conforme o sujeito, a instituição de ensino, programas de formação, características individuais, buscas por parcerias, clima escolar, gestão da escola, violência, etc. Por isso, defendo que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo, marcado por fases como a formação inicial, a inserção profissional (que pode acontecer com ações de indução ou não), e a formação continuada, influenciados por fatores internos e externos à escola.

Tendo em vista as múltiplas variáveis que influenciam a inserção profissional de um professor iniciante, para fins de compreensão e análise, tenho como referência as seguintes pesquisas sobre professores iniciantes e inserção profissional: Lima *et ali* (2007); Huberman (1995) e Cochran-Smith (2002). Faço algumas distinções entre as características apontadas pelos autores em três agrupamentos:

1. Percepções sobre a escola;
2. Percepções de si;
3. Percepções sobre o ensino.

O processo de agrupamento foi realizado após a leitura dos textos de Lima *et ali* (2007), Huberman (1995) e Cochran-Smith (2002) e, após análise de características comuns ao processo de inserção profissional, foi possível estabelecer uma relação entre elas. No entanto, não são as únicas que representam o período de inserção profissional e,

possivelmente, outros estudos apontam para diferentes sentidos e configurações, como os de Cruz (2019), Cruz *et ali* (2020) e Cruz e Oliveira (2021).

Com relação ao primeiro aspecto, as percepções dos professores iniciantes sobre a escola, a primeira característica encontrada diz respeito a um “choque de realidade”. Essa é uma expressão cunhada por Veenman (1984) e aborda a diferença identificada pelos professores iniciantes entre a idealização da realidade, baseada na sua própria experiência como estudante e no que aprendeu durante a formação inicial, e a realidade vivenciada com a entrada na profissão.

Essa é uma característica comum aos professores iniciantes, marcando um período extremamente difícil, quase sofrível. Ao chegar à escola, os professores se questionam sobre o que aprenderam durante a formação inicial e sobre o seu papel na instituição. O docente passa por uma fase de sobrevivência e descoberta ao iniciar seu percurso profissional, depois, para uma fase de estabilização, quando começa a tomar uma maior consciência do seu papel. Esse ciclo não se constitui em etapas fixas, mas sim num processo dinâmico e bem peculiar (HUBERMAN, 1995).

Segundo Huberman (1995) sobre o choque de realidade:

o ‘choque do real’, a constatação da complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (‘Estou a me aguentar?’), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc (HUBERMAN, 1995, p. 39).

O choque de realidade não se dá por um desconhecimento da escola, ambiente já familiar para a grande maioria dos professores, seja pela sua experiência enquanto estudantes, seja pela aproximação durante a formação inicial, mas sim por um contraste de expectativas entre o que imaginavam ser e o que de fato é o cotidiano do fazer docente, ou seja, a complexidade da profissão.

O segundo aspecto recai sobre as percepções de si. O professor iniciante, ao ingressar na profissão, apresenta altas expectativas de si e dos estudantes (COCHRAN-SMITH, 2002) e, ao perceber que não são correspondidas, pois o contexto da profissão apresenta diversos cenários, como dificuldades de ensino-aprendizagem, defasagem idade-série, estudantes com deficiência, ausência de projeto político pedagógico (PPP), colocam em conflito o seu “ideal” sobre a docência. Muitos professores se chocam com a imagem esperada da escola e da profissão ao perceberem que o ensino sempre se dará em um contexto situado e, portanto, diverso.

Questões como “que imagem é que as pessoas têm de si, como professores, em situação de sala de aula, em momentos diferentes de sua carreira?” (HUBERMAN, 1995, p.35) e como professores iniciantes vivenciam os desafios da inserção profissional, foram condutoras do segundo grupo de características sobre as percepções que os professores iniciantes têm de si.

Geralmente, os iniciantes enfrentam sozinhos a tarefa de ensinar, cabendo aos alunos serem os únicos testemunhos da ação docente. Ainda que pesquisas demonstrem a necessidade do trabalho colaborativo, e cada vez mais se discuta a importância do trabalho em conjunto, a realidade ainda é de solidão e isolamento. Sobre isso, Lortie (1975 *apud* Marcelo, 2010) comenta:

[...] a forma celular da organização escolar e a ecologia de distribuição do espaço e do tempo colocam as interações entre os professores à margem de seu trabalho diário. O individualismo caracteriza sua socialização; os professores não compartilham uma potente cultura técnica. As maiores recompensas psíquicas dos professores são obtidas no isolamento de seus pares, e eles têm muito cuidado em não franquear as barreiras das salas de aula (LORTIE, 1975 *apud* MARCELO, 2010, p.10).

Os professores iniciantes tendem a se ver isolados, o que pode ser favorecido pela arquitetura escolar, pelas condições de trabalho, pela desvalorização profissional, pela carga horária, pelas constantes trocas de turmas e séries, dentre outros fatores. Bird e Little (1986 *apud* MARCELO 2010) assinalam que, embora o isolamento facilite a criatividade individual e libere os professores de algumas das dificuldades associadas com o trabalho compartilhado, também os priva da estimulação do trabalho pelos companheiros e da possibilidade de receber o apoio necessário para progredir ao longo da carreira. Essa situação muitas vezes se intensifica em professores iniciantes e, nesses casos, pode ser extremamente prejudicial para o seu desenvolvimento profissional.

O lugar do isolamento profissional como um mal-estar docente reforça a possibilidade de serem vistos pelos pares como *outsiders* provisórios, pois os colocam em situações de abandono agravado pela falta de apoio institucional. Lima *et ali* (2007) destacam o trecho de uma entrevista realizada em sua pesquisa:

Têm vindo pais, geralmente dos alunos da Mirela, que trabalha como eu, têm vindo reclamar, e a diretora conversa sozinha com os pais, ela só vai falar para a professora depois. Eu acho que tem que chamar junto, porque tem que conversar junto, tirar dúvidas na hora. E a professora tem o direito de saber quem está falando dela e o que está falando dela. Mas não. Ela resolve tudo sozinha (...) (LIMA *et ali*, 2007, p. 144).

Outro exemplo sobre o isolamento profissional dos professores iniciantes é a experiência de Elsie, narrada por Cochran-Smith (2002). Uma professora de classe média

com um sólido *background* acadêmico, que frequentou prestigiosas universidades americanas, graduou-se em literatura inglesa e foi muito bem avaliada na instituição. Ela inicia na profissão com bastante comprometimento, almejando fazer do ensino o seu trabalho de vida, sendo contratada para ensinar inglês na mesma escola em que estudou, e logo foi designada a ela uma mentora, a diretora do departamento de inglês. A professora iniciante teve dificuldade em seu primeiro ano com o manejo da turma, as demandas competitivas entre os colegas de profissão e os pais, precisando equilibrar as múltiplas funções. Elsie foi informada ao final do seu primeiro ano que não seria recontratada, o que a levou a deixar o ensino por completo.

Cochran-Smith (2012) chama a atenção para o desfecho da história de Elsie, considerando o que pode ter feito a diferença para que, enquanto professora iniciante, tenha tido dificuldade para ensinar, tendo em vista que o aprendizado da docência leva tempo. Destaca os fatores que influenciam as experiências iniciais, apontando a importância do contexto individual, social e cultural de cada professor. Ressalta o potencial das comunidades de prática para enfrentar o isolamento docente, e favorecer a aprendizagem de professores, dando suporte ao seu desenvolvimento profissional.

A insegurança é uma característica comum entre professores iniciantes e que pode levá-los ao isolamento. Uma das minhas principais tensões ao ingressar como professora na educação básica relacionava-se às expectativas da instituição e dos demais professores. Além da responsabilidade pelo exercício da docência, sentia-me na obrigação de estar à altura da exigência do cargo; também tinha consciência de que passava por um período avaliativo, o estágio probatório e, com pouco retorno qualitativo sobre o meu trabalho, me sentia constantemente insegura.

A insegurança pode ser reveladora de diferentes causas, como o domínio do conhecimento do conteúdo, o período de instabilidade, a falta de apoio da instituição, a relação dos professores com seus alunos e os responsáveis. Ainda que as causas sejam múltiplas, podem apontar o que sentem os professores iniciantes e como veem a si mesmos.

A imagem que têm de si dialoga com a imagem social criada sobre eles. Quando a opinião pública reconhece o valor desses professores, e entende que merecem ser apreciados por seus conhecimentos, essa imagem se transforma. No entanto, no caso dos iniciantes, como pudemos observar até aqui, pelas dificuldades próprias desse período, é muito difícil que a imagem social deles seja positivada. Enquanto categoria profissional, é importante dizer que a profissão docente de modo geral não goza de consideração social.

O terceiro aspecto diz respeito às percepções dos professores iniciantes sobre o ensino que desenvolvem durante o período de inserção profissional. Vivenciam uma aprendizagem intensiva por, finalmente, assumirem uma turma, terem seus próprios alunos e poderem dialogar diretamente com o currículo escolar. Para Huberman (1995), a aprendizagem nesse período vem acompanhada de um grande entusiasmo pois, após longos anos como estudantes na educação básica, e depois como estudantes na formação inicial, podem assumir uma responsabilidade docente, ou seja, ter a sua própria turma, organizar sua aula e seu planejamento e sentir que fazem parte de um corpo profissional.

Nesse momento os estudantes são os grandes motivadores do trabalho docente. Em parte, por serem os únicos e principais testemunhos de suas ações, são eles quem acompanham os professores iniciantes diariamente, observam suas ações e sentem suas tensões. Os professores que acabaram de começar sua vida profissional estão motivados a ensinar e como sugere Marcelo (2010):

A motivação para ensinar e para continuar ensinando é uma motivação intrínseca, fortemente ligada à satisfação por conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam e cresçam. Outras fontes de motivação profissional, como aumentos salariais, prêmios, reconhecimentos, também servem como incentivos, mas sempre na medida em que repercutam na melhora da relação com o conjunto de alunos (MARCELO, 2010, p. 16).

A motivação para ensinar, ligada a uma aprendizagem intensiva nesse período, pode ser relacionada à formação de vínculo que o professor estabelece com seus alunos. Outros, por sua vez, sentem-se mais satisfeitos ao perceber que os estudantes cumpriram as tarefas indicadas e que há um retorno com relação ao processo de ensino-aprendizagem.

As pesquisas brasileiras sobre inserção profissional (LIMA *et ali*, 2007; OLIVEIRA e CRUZ, 2019; CRUZ *et ali*, 2020) têm demonstrado como a relação com os estudantes marcada pela indisciplina, e pela gestão da classe atuam como um fator dificultador no contexto nacional. Os professores iniciantes revelam dificuldade para manter a disciplina em sala de aula, considerando o estabelecimento de regras como um dos principais desafios no seu processo de ensino-aprendizagem.

Soma-se a isso a preocupação em relação à aprendizagem dos alunos. Os professores, por chegarem entusiasmados à escola e com novas ideias sobre o ensino e as maneiras de ensinar, ansiosos por finalmente poderem experimentar seu próprio planejamento, acreditam que a aprendizagem vai ocorrer em decorrência do ensino e da mesma forma para todos os alunos. Ao perceberem que isso não acontece, perguntam-se como fazer para ensinar estudantes com diferentes experiências, ritmos e tempos de

atenção. Silveira (2002), ao narrar sua experiência como professora iniciante, exemplifica sobre a aprendizagem dos alunos que:

(...) percebi que a maneira como eu estava tentando trabalhar texto, não estava surtindo muito efeito: eu lia o texto para a classe, depois fazia o trabalho de interpretação oral e solicitava para que as crianças recontassem a história do jeito delas. Aprendi minha primeira lição como professora: as crianças necessitavam de modelos de como escrever um texto organizado (SILVEIRA, 2002, p. 47).

Para um professor experiente e reflexivo, a experiência narrada poderia ser evidente, já que ao longo de sua prática docente viveu situações semelhantes e saberia quais estratégias funcionariam com determinado grupo de crianças. Nós, que estamos iniciando, ainda sentimos necessidade de testar diferentes possibilidades e, frequentemente, sentimo-nos a traír nossas concepções de ensino.

Como professora, sempre acreditei em uma postura crítica e dialógica com os estudantes, ouvindo suas demandas e abrindo espaços para negociações, podendo inclusive modificar o planejamento elaborado. Em determinados momentos, me questionei se isso poderia prejudicar o aprendizado do conteúdo, preocupação que eu jamais deixaria à vista.

A insegurança pode levar os professores iniciantes a tomar atitudes das quais eles mesmos duvidam, como Monteiro (2006) explica:

Paralelamente às incertezas pedagógicas, o manejo da classe era outro fator conflitante. No meu ideal de professora, o diálogo e as decisões coletivas seriam a chave para a boa convivência. A grande quantidade de alunos na sala tornava mais suscetíveis as agressões físicas e verbais entre eles. Inúmeras vezes, eu perdia totalmente o controle da situação e gritava, ameaçava, impunha castigos. Embora tivesse conhecimento de estudos que apontavam a ineficácia de tais estratégias, elas eram, frequentemente, os únicos recursos de que eu dispunha nos momentos de desespero (MONTEIRO, 2006, p. 30-31).

Os autores Nunes e Cardoso (2013) explicam que o professor iniciante, por já possuir uma concepção teórica definida, tenta colocá-la de maneira direta em sua prática, o que pode levar esse professor a não perceber as limitações que o conhecimento teórico possui, fazendo com que passe a julgar a prática pedagógica da escola como inadequada, ultrapassada e impeditiva para a realização de ações mais “inovadoras”. Também pode fazer ainda com que o professor considere a prática e a cultura escolar como tradicionais, pois ele não saberá resolver determinados problemas de maneira coerente com a sua concepção teórica. Dessa forma, essa constatação poderá levá-lo a adotar as formas de agir dos professores que já estão na escola, provocando uma frustração e um conflito para si.

Por essas e outras razões, professores iniciantes acabam por recorrer a uma imitação acrítica dos professores experientes. Apesar do entusiasmo inicial, de chegarem com novas ideias e conhecimentos adquiridos na sua formação inicial e diante das inúmeras dificuldades, é comum que os abandonem, recorrendo à reprodução de conduta de outros professores nem sempre acompanhada da devida reflexão. Isso ocorre em grande medida pelo “choque de realidade”.

Tal aspecto facilita para que o professor iniciante incorpore mais rapidamente a cultura da escola e as regras, normas e códigos da instituição, deixando de ser um *outsider* mais rapidamente. Em contrapartida, incorpora de forma passiva, evitando conflitos, aceitando rapidamente um modelo já aceito e praticado na instituição.

A ausência de acompanhamento desses indivíduos durante o seu período de inserção profissional é o grande problema dessa fase da carreira. São poucos os programas e políticas voltados para os professores em início de carreira. Imbernón (2006, p. 44) diz que “numerosos países carecem de programas sistêmicos de integração de professores principiantes”. A Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2019) bem como os estudos de Marcelo; Marcelo-Martinez e Jáspez (2021) em levantamento identificaram que os programas de indução profissional existentes oferecem uma gama de componentes formativos.

Los programas de inducción se han ido implantando em los diferentes países a partir de políticas públicas que han destacado la necesidad de ofrecer a los docentes que se inician una formación específica y acorde a las necesidades de los sistemas educativos. La eficacia de los programas de inducción se ha demostrado em los resultados de las investigaciones que han estudiado el impacto de estos programas (MARCELO; MARCELO-MARTINEZ e JÁSPEZ, 2021, p. 102).

Os desafios que os professores iniciantes precisam encarar são diversos, como o número de alunos por turma, além do contexto e do currículo escolar que precisam ser conhecidos. É nesse momento que colocam em ação o repertório de conhecimento profissional, e precisam estabelecer uma relação com seus pares e com a direção, além do desenvolvimento da sua identidade profissional. Essa fase é marcada, como ressalta Tardif (2002, p. 11), por “um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”.

As primeiras experiências vivenciadas pelos professores iniciantes têm influência direta sobre a sua decisão de continuar na profissão ou abandoná-la, porque é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam cotidianamente o professor e sua prática docente. Deixam marcas de como se pratica a profissão, já que um fracasso pode levar ao abandono, à desvalorização pessoal e, inclusive, segundo Veenman (1984), é

nesta fase que os professores questionam o viés missionário da profissão, construído durante a formação inicial. É no início da docência onde ocorrem aprendizagens intensas, que podem traumatizar e despertar no professor a necessidade de sobreviver aos desafios.

Em razão das adversidades dessa etapa do desenvolvimento profissional, entendo ser necessário compreender de que maneira a temática da inserção profissional docente vem sendo considerada em um contexto internacional para situar a discussão em nível nacional. A seguir, apresento o que dizem as investigações acerca das políticas públicas, documentos legais e iniciativas no que se refere à inserção profissional e projetos de indução (múltiplas propostas de apoio ao professor em início de carreira).

1.3 A inserção nos contextos internacional e nacional

Como já mencionado, o momento de entrada na profissão é decisivo para a permanência dos professores em início de carreira. O relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005; 2019) buscou compreender o período de inserção profissional docente, tendo como foco o ambiente de trabalho dos professores com menos de cinco anos de experiência de ensino em comparação com aqueles mais experientes. Em grande parte dos países participantes,⁵ os iniciantes estão mais sujeitos a trabalharem em contextos difíceis, devido ao ambiente social de seus alunos, com necessidades educativas especiais ou cuja língua de ensino é diferente da língua de origem.

O relatório revela que os professores devem ser acompanhados por programas de tutoria para evitar que abandonem a profissão nos primeiros anos de carreira, tendo em vista que esse é um período marcado por menor confiança. Em documento de 2010, a Comissão Europeia apresentou políticas e programas de indução de novos professores, que deveriam servir para apoiá-los do ponto de vista pessoal, social e profissional. Propôs um modelo de formação embasado por quatro pilares, sendo eles: a tutoria, a contribuição de professores mais experientes, apoio dos pares e a reflexão individual por parte dos professores iniciantes.

No entanto, para efetivar programas de indução como esse, o relatório aponta a importância do incentivo financeiro, a atribuição clara dos papéis e das responsabilidades, a cooperação e uma cultura baseada na aprendizagem e na gestão da qualidade. Alguns

⁵ Bélgica, República Tcheca, Dinamarca, Alemanha, Estônia, Irlanda, Grécia, Espanha, França, Itália, Chipre, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Hungria, Malta, Países Baixos, Áustria, Polônia, Portugal, Romênia, Eslovênia, Eslováquia, Finlândia, Suécia, Reino Unido, Inglaterra, País de Gales, Irlanda, Escócia

países conseguiram colocar em prática programas de indução profissional, recorrendo a diversas modalidades que passam pela mentoria, por grupos colaborativos, redes de ajuda à distância e comunidades de aprendizagem docente. A Finlândia é citada como um exemplo em matéria de formação de professores, pois desenvolve um modelo particular de mentoria em grupo (peer-group mentoring) que está sendo difundido no seio da Rede Finlandesa para a indução de professores ('Osaava Verme').

Essa transição que ocorre da formação inicial para a vida profissional é um momento fundamental para os professores iniciantes, pois devem ser estimulados a reforçar e refletir sobre seus conhecimentos, transmitindo segurança, ao passo que o choque de realidade aumenta o risco de abandono da profissão. O relatório do Conselho Nacional de Educação de Portugal (CNE, 2016) revela que, na União Europeia, a maioria dos países tem percebido a importância dessa etapa e, por isso, os professores considerados qualificados possuem acesso a um período de acompanhamento, se beneficiando do apoio de um tutor. No entanto, não fica evidente no relatório quem são os professores considerados qualificados e como essa seleção ocorre.

Na América Latina, houve um avanço na última década no reconhecimento sobre a importância dos programas e políticas sobre a inserção profissional, surgindo experiências de apoio aos docentes, programas de mentoria em diferentes contextos de aprendizagem. Apesar disso, ainda há poucos programas formais de indução profissional para aqueles professores em início de carreira, prevalecendo experiências isoladas e de curta duração, conforme explicam Marcelo, Marcelo-Martinês e Jáspez (2021); Vaillant (2021); Beca e Bauer (2020).

Segundo Marcelo e Vaillant (2017), tem crescido o número de publicações e artigos acadêmicos sobre inserção profissional na América Latina, ao mesmo tempo em que a temática sobre indução profissional aparece no contexto de discussões sobre o estágio probatório, como é o caso do Chile, Peru e Colômbia. Isso ocorre porque a temática da inserção ainda está ligada às iniciativas de apoio aos professores que passam por um período de avaliação para o ingresso na carreira.

No caso do Brasil, a discussão sobre inserção profissional docente ainda é bastante recente. Conforme explicam Mira e Romanowski (2016), após análise de documentos que tratavam do tema, as autoras verificaram que, a nível nacional, o tema passa a ser considerado explicitamente apenas no PNE (2014-2024). A análise do atual PNE permitiu que as autoras identificassem a meta 18 e, especificamente, a estratégia 18.2 que se dirige diretamente aos professores iniciantes, como é possível depreender a seguir:

ESTRATÉGIA 18.2 - implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina (SAVIANI, 2014b, *apud* MIRA e ROMANOWSKI, 2016, p. 289).

Conforme as autoras explicam, a aprovação dessa estratégia se configurou como a primeira referência explícita a um processo de apoio aos professores iniciantes durante seu período de inserção profissional. A estratégia 18.2 propõe um acompanhamento aos professores em início de carreira por uma equipe de profissionais experientes, oferecendo um curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do professor. Apesar da importância dessa iniciativa, ela também aponta para um objetivo único em sua proposta, o de subsidiar a decisão sobre a efetivação ou não do profissional.

Como consequência da estratégia 18.2 do PNE (2014-2024), é possível perceber, através do estudo de Mira e Romanowski (2016), modificações em alguns planos estaduais e municipais que vão ao encontro dessa iniciativa, como o Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEE-MA, 2013), que traz a estratégia 19.2 com a mesma redação da estratégia 18.2 do PNE. No Rio Grande do Sul, para o debate relacionado ao Plano de Educação desse estado, o Fórum Estadual organizou Cadernos Temáticos. O caderno 5 trata da formação e valorização dos profissionais em educação e traz três metas voltadas ao fomento do acompanhamento dos professores iniciantes, tanto na educação básica quanto na educação superior.

Ainda que no plano nacional a implementação de uma estratégia incluindo a iniciativa voltada para os iniciantes seja bastante recente, André (2012) explica que, desde 2009, a Secretaria Estadual de Educação do Ceará criou uma proposta de formação para professores iniciantes com cinco módulos e duração de 60 horas. Algo parecido ocorreu com a Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí/SP, onde os professores passaram por um período de indução de trinta dias antes de entrar em sala de aula como professores efetivos.

Esse breve panorama permite concluir que, até o momento, as experiências nacionais são bastante iniciais e isoladas, demonstrando como o tema da inserção profissional docente, acompanhado de indução, carece de maior aprofundamento devido à ausência de políticas públicas. Em uma etapa decisiva como esta, que apresenta um diagnóstico crítico sobre a formação e permanência dos professores iniciantes, se faz necessário um maior aprofundamento sobre o período de inserção e as estratégias de apoio com vistas à transformação. A indução profissional demonstra ser tema relevante ante o

contexto até então apresentado, mas são várias as perspectivas, por isso, a seguir apresento sobre que concepção de indução sustenta esta tese.

1.4 A indução profissional em uma perspectiva de formação dos indivíduos

Nesta seção, procuro desenvolver o que prevalece como indução profissional no âmbito da formação de professores e a minha compreensão no contexto deste trabalho. Os temas da inserção e indução têm sido alvos de discussão nos eventos científicos, tendo em vista que a literatura acadêmica internacional tende a tratar os dois como sinônimos.

A inserção profissional é um período que faz parte do processo de desenvolvimento profissional e, ainda que exista divergência sobre a quantidade de tempo que determine tal momento, é essa etapa que define características importantes da entrada na carreira, como procurei apresentar até aqui. Já a indução é um acompanhamento intencional com supervisão no início da profissão, que ocorre de maneira formal, por meio de projetos ou políticas instituídas. Convém distinguir os conceitos de indução e de período probatório que, embora sejam implementados como sinônimo em muitos casos, remetem a lógicas diferentes. O primeiro refere-se a uma dimensão de desenvolvimento, enquanto o segundo reporta-se a uma dimensão de avaliação e controle.

A indução ocorre durante o período de inserção, que se traduz na transição entre a formação inicial e a entrada na profissão, em um processo de socialização e acompanhamento através do contato com a comunidade e a cultura escolares. De acordo com Roldão, Reis e Costa (2012):

Atualmente, os programas de indução de professores são entendidos como processos de desenvolvimento profissional sistemáticos e prolongados no tempo, de natureza colaborativa (envolvendo uma rede colaborativa de professores e especialistas) e centrados no contexto escolar, na promoção das aprendizagens dos alunos e no desenvolvimento de determinado currículo. Pretendem preparar, apoiar e reter os professores através de estruturas que envolvem diversas pessoas (tutores, especialistas de universidades e centros de formação, colegas da escola) e múltiplos componentes (nomeadamente: participação em oficinas e grupos de reflexão; observação e discussão de aulas; observação e discussão de videogramas; construção de portfólios reflexivos) (ROLDÃO, REIS e COSTA, 2012, p. 445).

Para Reis (2015), esse processo pode assumir um caráter informal (de aprendizagens, de vivências e interações sociais) ou ser um programa formal orientado para a reflexão em torno das próprias práticas e da observação das práticas de outros. Embora possa assumir diferentes estratégias, esse tipo de programa possui, normalmente, um impacto positivo que leva a uma melhor adequação do ensino ao contexto escolar, na

gestão do tempo e no reconhecimento da importância do trabalho colaborativo entre pares, como explica:

Desde há 15 anos que a investigação tem identificado efeitos positivos dos programas de indução no desenvolvimento profissional não só dos professores em início de atividade mas também dos mentores, nomeadamente: a) no desenvolvimento das suas competências profissionais através da interação com professores com novas ideias e conhecimentos acerca do currículo e do ensino; b) na promoção de uma prática reflexiva; c) na obtenção de novas energias e no fortalecimento do seu envolvimento na profissão docente; d) no desenvolvimento da sua autoestima e autoconfiança (REIS, 2015, p. 286).

Os programas de indução existentes foram pensados para solucionar as dificuldades do início da carreira e abandono dos professores. Podem possuir caráter mais ou menos formal, mas devem assegurar um direito de todos os professores de ter acesso a sua posição como docente com segurança, de maneira institucionalizada, com as condições necessárias para ensinar e se desenvolver profissionalmente.

Para Marcelo e Vaillant (2017), os programas de indução profissional aparecem como uma resposta institucional à necessidade de oferecer aos professores iniciantes um ambiente favorável para o seu crescimento e desenvolvimento. Segundo eles, é possível definir esses programas como um processo sistemático em um clima escolar saudável que auxilie as necessidades pessoal e profissionais dos novos professores, sejam elas psicológicas, de autoestima, autonomia, etc. Afinal, essas necessidades estão relacionadas com as dimensões do trabalho docente, com as reflexões e relações sobre como são recebidos pela comunidade escolar.

A proposta de uma indução profissional consiste no auxílio aos professores iniciantes em sua imersão na realidade escolar de maneira mais adequada e as experiências que mais têm prevalecido são as de mentoria. Se antes esse movimento era considerado algo desprezioso, atualmente os especialistas o encaram como um elemento central para a permanência dos professores iniciantes, de maneira que se sintam mais seguros e melhorem a sua prática profissional.

Marcelo e Vaillant (2017) citam o estudo de Smith e Ingersoll sobre o efeito dos programas de indução na redução do abandono e na rotação de professores iniciantes. Os autores explicam que “un número de estudios parece apoyar la hipótesis de que programas de inducción bien concebidos y bien implementados tienen éxito en mejorar la satisfacción en el trabajo, la eficacia y la retención de los nuevos docentes” (SMITH e INGERSOLL, 2004, p. 684 *apud* MARCELO e VAILLANT, 2017, p.1228).

No estudo citado, foram encontrados três tipos de programa de indução, um com apoio de um mentor da mesma disciplina e do diretor ou chefe do departamento, outro de

colaboração, ou seja, com apoio de um mentor da mesma disciplina, diretor ou chefe de departamento, porém com planejamento em comum com outros colegas de trabalho, participando de seminários com outros professores iniciantes. Por fim, uma iniciativa de colaboração em rede de docentes com professores novos e experientes, com planejamento comum e com a participação de pessoas externas.

Essa terceira iniciativa pode ser compreendida como uma aposta próxima da comunidade de aprendizagem docente. Mas é preciso atenção para que as propostas de indução profissional não fiquem apenas nas palavras; por isso, Nóvoa (2007) denuncia os discursos quase consensuais sobre o que deve ser feito nessa etapa do desenvolvimento profissional:

Há uma espécie de consenso discursivo, bastante redundante e palavroso, que se multiplica em referências ao desenvolvimento profissional dos professores, à articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, à atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas, à ideia do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação, às novas competências dos professores do século XXI, à importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores... e assim por diante (NÓVOA, 2007, p. 22).

Tão importante quanto diagnosticar o problema, é preciso resolvê-lo, investigando iniciativas que possam ampliar a atuação profissional, no entanto, que não sejam propostas retóricas. Entendo ser necessário refletir sobre a indução profissional por dentro da profissão, por professores que discutem sobre o seu próprio trabalho.

Tendo como referência os estudos mencionados (MARCELO e VAILLANT, 2017; ROLDÃO, REIS e COSTA, 2012; REIS, 2015), defendo uma conceituação da indução como um processo de formação do professor iniciante durante o seu período de inserção profissional, que envolve o acompanhamento de suas ações, a tomada de decisões, o compartilhamento de experiências e as práticas docentes. Tão importante quanto as estratégias utilizadas é conceber que a indução envolve uma concepção sobre a formação desses sujeitos, que pode ser formadora para a justiça social (visando a aprendizagem colaborativa da docência) ou reprodutora (interessada apenas na retenção dos sujeitos).

Preocupava-me, ao escrever esta tese, as diferentes compreensões do conceito de indução e as possíveis apropriações políticas que poderiam ser feitas sobre o trabalho e as minhas ideias, pois a palavra indução, dissociada do seu contexto, poderia remeter a uma lógica de induzir alguém a fazer algo, reproduzindo padrões. Diante das políticas neoliberais que assolam a formação de professores, como a Base Nacional Comum

Curricular e a Base Nacional de Formação de Professores, uma proposta de indução poderia favorecer políticas públicas ou mesmo programas que vão de encontro com o que defendo.

Conforme sinaliza o Dicionário Aurélio, indução apresenta os significados: “1. ação de induzir, de ser a razão de algo ou de ter a capacidade de provocar alguma coisa; instigação; 2. ato de fazer com que alguém acredite ou passe a acreditar em alguma coisa; persuasão” (AURÉLIO, 2020). O senso comum acerca da indução se dá em uma lógica de persuasão, provocando alguém a fazer algo. Segundo essa perspectiva, a indução de professores iniciantes poderia ocorrer de maneira pré-determinada, levando-os a um projeto de formação reprodutor, massivo e formatado, ignorando os contextos das escolas e as dificuldades a serem enfrentadas por cada grupo de docentes.

A indução de professores, sem levar em conta um projeto de formação DA prática (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999), envolvendo a escola e os agentes que dela fazem parte, não me parece uma estratégia capaz de favorecer os primeiros anos de exercício profissional. Caso seja compreendida do ponto de vista da persuasão, pode provocar o efeito de controle de práticas e avaliação acrítica de concepções de ensino.

No entanto, ainda que não tenha controle sobre as leituras provocadas por esta tese, interessa-me deixar registrado que procuro investigar a indução na perspectiva da formação docente para a justiça social, ou seja, articulando valores, crenças e ações que rompam as lógicas acríticas ou hierarquizadas de saberes. É o momento que merece o devido cuidado e atenção, sendo fundamental para desenvolver conhecimentos profissionais.

Faço uma compreensão etimológica da indução, do latim, *inducere*, que significa introduzir. Ou seja, é uma abertura, um “vir de fora para dentro” ao se inserir em um novo espaço. A indução se define pelo acompanhamento intencional e orientado do professor iniciante, que passa pelo período de inserção profissional em uma perspectiva colaborativa do aprendizado da docência. A supervisão não visa ao controle e à competência, mas em estar junto, apoiar e trocar experiências por meio da escuta, da troca de textos, planejamentos, narrativas e análises conjuntas.

A indução do ponto de vista da “formação DA prática” é uma possibilidade de inserir-se no meio profissional, admitindo a coletividade, reconhecendo-se como parte de um novo corpo docente, deixando de lado a visão de *outsider* para, aos poucos, serem professores estabelecidos na escola. Essa passagem “de fora para dentro” é um momento fundamental no processo de inserção profissional e precisa de um acompanhamento intencional e formativo. Ainda que iniciativas de acolhimento aconteçam, como

apresentação da escola, reunião de apresentação dos novos professores, passagem das turmas, não são suficientes ao longo do tempo para que esses profissionais se sintam parte da instituição.

A concepção de indução aqui defendida vai ao encontro das pesquisas realizadas pelo GEPED (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores) coordenado pela Prof. Dra. Giseli Barreto da Cruz, que atualmente desenvolve a pesquisa intitulada “Pesquisa COM professores iniciantes: um estudo sobre indução profissional”, que investiga como a indução entre pares mediada pelo fazer da pesquisa contribui para o agir e reagir de professores em relação às dificuldades que afetam a docência em seus primeiros anos de exercício profissional. Inscrita no campo da narrativa enquanto atividade (auto)biográfica, é conduzida na perspectiva da pesquisa-formação como estratégia de indução profissional com professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio em situação de inserção profissional no contexto de redes públicas municipais de ensino localizadas nos estados do Rio de Janeiro, Santa Catarina e Ceará, com apoio do CNPq.

Essa parceria interinstitucional culminou em um projeto de pesquisa coordenado pelo LEPED (Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores), com o apoio da FAPERJ, cuja proposta investiga possibilidades e desafios da indução entre pares mediada pelas ações da Escola, da Universidade e da Comunidade, que se realiza pela via da parceria Universidade-Escola para o agir e reagir de professores em relação às dificuldades que afetam a docência em seus primeiros anos de exercício profissional.

Mesmo que o termo indução seja controverso, está fundamentado no que os grupos de pesquisa de referência da área vêm discutindo, além do encontro com as recentes discussões do GT 8, de formação de professores da ANPED. Por essa razão, a escolha em seguir com a nomenclatura é propositada, reconhecendo as suas limitações e destacando o cuidado do termo ser associado à sua proposta de formação como acompanhamento dos sujeitos, de forma colaborativa e intencional.

Com esta tese, pretendo contribuir de maneira particular para os estudos sobre formação de professores com ênfase na indução profissional, reconhecendo a dimensão nacional do que o campo tem produzido. Há uma escassez de programas e políticas de apoio ao professor iniciante no contexto brasileiro, mas tenho como hipótese que a participação em comunidades de aprendizagem docente pode contribuir para a criação de um repertório de conhecimentos, ideias e habilidades, assim como para a capacidade de

refletir, avaliar e aprender sobre o ensino de tal forma que os professores iniciantes melhorem continuamente como docentes.

As comunidades de aprendizagem docente, enquanto organizações sociais, políticas e institucionais podem ser espaços de trocas e reflexões sobre esse fazer, com ênfase nos desafios enfrentados pelos professores em início de carreira. São compostas por docentes iniciantes e experientes que, ao perceberem objetivos comuns, trocam experiências por meio de textos, narrativas, escritas de si, entre outras estratégias que visem à colaboração entre os pares.

A comunidade de aprendizagem docente não pode ser vista como uma simples reunião de pessoas, mas ela deve favorecer o desenvolvimento profissional docente e, no caso desta investigação, o período de inserção profissional, podendo se configurar como uma estratégia de indução. Os professores iniciantes, ao fazerem parte de uma comunidade, podem desenvolver um sentimento de pertencimento, contribuindo para a sua permanência na escola, para a abertura de práticas e compartilhamento de medos e inseguranças.

Para isso, é importante que possam se organizar, representar e comunicar de forma que os alunos compreendam mais profundamente o conteúdo. A colaboração entre os colegas, quando existe, pode fazer com que os iniciantes ultrapassem suas dificuldades em um processo de socialização profissional. Se os iniciantes, ao chegarem à escola, são vistos como *outsiders* provisórios, têm a possibilidade de, no grupo, criarem relações sólidas de alteridade, conhecerem as regras da instituição e os procedimentos.

Cada comunidade de aprendizagem docente pode se organizar em torno de uma questão específica, tornando-se diferentes uma da outra. Por isso, a participação dos sujeitos é fundamental para a configuração do grupo. As características que identificam o período de inserção profissional e que são marcantes nessa etapa do desenvolvimento podem aparecer com ênfase em um grupo e não ser uma inquietação para outro.

As comunidades podem se configurar como uma estratégia de indução profissional, mas, para isso, é preciso compreender como ocorre a inserção dos professores iniciantes e o trabalho realizado no contexto dessas comunidades, pois como afirma Roldão (2014), alguns grupos assumem lógicas completamente distintas, como obrigatório *versus* facultativo, socialização acrítica *versus* desenvolvimento profissional, informalidade *versus* formalidade, ênfase na avaliação *versus* ênfase na formação, etc.

Portanto, as comunidades de aprendizagem docente podem contribuir para que os *outsiders* provisórios, os professores recém-chegados, aqueles que estão iniciando o exercício profissional docente e que precisam ser introduzidos na cultura da instituição

possam, junto aos professores antigos na escola e que já possuem uma bagagem profissional, superar os principais desafios impostos, sejam da ordem curricular, das expectativas individuais, do cumprimento de regras, do processo de ensino-aprendizagem ou das relações interpessoais.

No entanto, tal encontro nem sempre ocorre de maneira harmônica e consensual, pois os diferentes momentos em que os professores se encontram podem revelar disputas, relações de poder e influência entre eles. Por essa razão é fundamental que a aprendizagem da docência aconteça em uma perspectiva DA prática, como explico a seguir.

1.5 A aprendizagem da docência: uma aposta no conhecimento DA prática

Até aqui apresentei o cenário da inserção profissional, tendo como interesse o que passam os professores iniciantes quando começam no exercício profissional e a necessidade de um acompanhamento intencional nessa fase, entendido como indução profissional. Devido à lacuna de programas e projetos de apoio ao iniciante nesse período, faço uma aposta na comunidade de aprendizagem docente como estratégia de indução profissional. Entendo como um caminho importante para pensar o desenvolvimento profissional desses indivíduos, de modo que haja uma formação, garantindo uma permanência qualificada e satisfatória na profissão docente.

No entanto, diante do apresentado, entendo ser necessário reforçar que os professores iniciantes não chegam à escola totalmente perdidos e sem conhecimentos prévios. A formação inicial possui um papel importante no desenvolvimento profissional e ela é a responsável principal pela formação de professores. Mas, como defende Zeichner (1993; 2010), sobre a formação inicial, por melhor que ela seja e na melhor das hipóteses, preparará os docentes para começarem a aprender a serem professores, pois é necessária uma conexão entre os cursos de formação de professores e o campo da prática de atuação desses profissionais. Embora muitos cursos já incorporem os estágios de formação e programas de iniciação à docência, favorecendo uma parceria entre universidade-escola, ainda há uma desarticulação entre o que é ensinado aos estudantes dos cursos e a realidade escolar.

É bastante comum observar falas dos estudantes em formação inicial sobre como os professores da universidade sabem pouco sobre as práticas específicas adotadas nas escolas da educação básica, por exemplo, que ações são realizadas para contornar o domínio de turma, o que fazer com relação à escassez de material, os desafios dos alunos com deficiência, que tipos de avaliações são realizadas. Por outro lado, também afirmam

que os professores regentes das turmas da educação básica aparentam pouco saber sobre o conhecimento do conteúdo da matéria a ser ensinada. Devido a essas falas, os docentes demonstram não participar de momentos decisórios da prática profissional, como reuniões de planejamento, organização do trabalho pedagógico, avaliação dos alunos.

A ausência dessa articulação fragiliza um momento importante como o da inserção profissional. No momento da entrada na carreira, a ausência dessa parceria deixa à vista sentimentos como insegurança, medo e isolamento nos professores iniciantes. Uma profissão tão importante como a docência precisa repensar seu projeto de formação, de modo que seja integrador da escola, universidade e comunidade. Por isso, apresento três concepções sobre o aprendizado da docência para, ao final, explicar porque nesta tese parto da defesa por um aprendizado DA prática.

Os estudos de Cochran-Smith e Lytle (1999) auxiliam a pensar o que significa saber ensinar no contexto da prática. Muitas investigações apontam diferentes concepções sobre o que significa “saber mais” e “ensinar melhor” na conjuntura da formação de professores. O que diferencia as ideias das autoras está justamente na percepção de que existem diferentes concepções de aprendizado de professores, proporcionando distintas compreensões sobre como melhorar a sua formação.

As autoras apontam a necessária discussão a ser feita na formação de professores sobre como ela deve ocorrer, de forma que se relacione com a escola. Apontam três concepções diferentes sobre o aprendizado dos professores: o “conhecimento para a prática”; “conhecimento na prática” e “conhecimento da prática”.

O conhecimento PARA a prática tem como principal elemento o conhecimento formal, que indica que a compreensão como mais conteúdo, mais teorias educativas, mais estratégias de ensino são fundamentais para uma prática mais efetiva. Como afirmam as autoras, para melhorar o ensino “os professores precisam implementar, traduzir, ou colocar em prática o que adquirem com os especialistas fora da sala de aula” (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999, p. 4).

Esses especialistas são pesquisadores da universidade (teóricos, acadêmicos) que produzem um conhecimento legitimado pelo seu campo de atuação e pela sociedade, de modo geral, e, portanto, têm suas teorias e pesquisas ensinadas para os estudantes em formação. Entende-se que esses especialistas têm conhecimento aprofundado da matéria e das estratégias de ensino e, por isso, estão aptos a reproduzirem seus conhecimentos aos professores.

Deste modo, nessa concepção, cabe ao professor “aprender com o outro”, mais do que observar e refletir sobre a sua própria prática, tendo em vista que da universidade sairá o conhecimento que lhe servirá para utilizar em sua prática docente em sala de aula.

O conhecimento NA prática ou em prática desenvolve-se na perspectiva do conhecimento em ação, o que os professores sabem quando executam suas tarefas cotidianas, nas reflexões do docente sobre a prática, nas investigações e nas narrativas. Deste modo, diz-se que é um saber “quase incerto e espontâneo” desenvolvido a partir das particularidades vivenciadas nas salas de aula e na própria escola. Segundo as autoras, nesta perspectiva:

elevates the status of teachers' practical knowledge, it is assumed that teachers learn when they have opportunities to examine and reflect on the knowledge that is implicit in good practice-in the ongoing actions of expert teachers as they choose among alternative strategies, organize classroom routines, and make immediate decisions as well as set problems, frame situations, and consider/reconsider their reasoning. To improve teaching, then, teachers need opportunities to enhance, make explicit, and articulate the tacit knowledge embedded in experience and in the wise action of very competent professionals (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999, p. 262).⁶

Os professores contam com a ajuda de docentes mais experientes que facilitam a colaboração desse aprendizado, o que ajuda na reflexão sobre a prática e a construção do trabalho coletivo. Nesta concepção, rompe-se com o distanciamento entre a universidade e a escola básica, tendo em vista que o que ocorre no contexto da sala de aula é fundamental para a constituição do conhecimento. Além disso, responde as necessidades imediatas e fundamenta uma pesquisa de cunho formal, de modo a propor novas questões e formulações advindas do próprio contexto educativo.

Na perspectiva do conhecimento DA prática, as discussões provenientes de como é produzido o conhecimento, quem o produz, para quem, o que conta como conhecimento são tão importantes quanto o uso que se faz dele. Assim, as discussões advêm da prática e, deste modo, são inseparáveis dos sujeitos que a compõem. Como afirmam as autoras quanto à produção do conhecimento:

is understood as a pedagogic act-constructed in the context of use, intimately connected to the knower, and, although relevant to immediate situations, also inevitably a process of theorizing. From this perspective, knowledge is not bound by the instrumental imperative that it be used in or applied to an

⁶ Tradução livre: Eleva o status do conhecimento prático do professor, presume-se que esses aprendem quando têm a oportunidade de examinar e refletir sobre o conhecimento implícito numa boa prática – nas ações contínuas de professores experientes enquanto escolhem estratégias, organizam rotinas de sala de aula, tomam decisões, criam problemas, estruturam situações e reconsideram seu próprio raciocínio. Para melhorar o ensino, então, os professores precisam de oportunidades para ampliar, explicitar, e articular o conhecimento tácito presente na experiência e na ação consciente dos profissionais mais competentes (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999, p. 9).

immediate situation; it may also shape the conceptual and interpretive frameworks teachers develop to make judgments, theorize practice, and connect their efforts to larger intellectual, social, and political issues as well as to the work of other teachers, researchers, and communities (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999, p. 273).⁷

Os professores têm papel central na produção do conhecimento sobre a sua prática, tendo em vista que a escola, as salas de aula, as instituições são espaços privilegiados para a investigação e a reflexão sobre o saber-fazer. Portanto, diferentemente da primeira concepção apresentada, o conhecimento para a prática, nesta terceira, não há distinção entre o saber formal e prático. Também se distancia da segunda concepção, que argumenta que há um conhecimento essencialmente prático, pois entende que não há essa dualidade de saberes. Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 273), sobre tal diferenciação: “*That is, the knowledge-of-practice conception stands in contrast to the idea that there are two distinct kinds of knowledge for teaching, one that is formal, in that it is produced following the conventions of social science research, and one that is practical, in that it is produced in the activity of teaching itself*”.⁸

O conhecimento da prática não ignora o saber formal, tampouco a formação universitária, porém entende-se que os especialistas, professores que estão pesquisando e estudando, propiciam um novo tipo de conhecimento formal sobre as práticas de ensino. O principal, neste caso, são os professores trabalhando conjuntamente para investigar suas próprias suposições, seu ensino, desenvolvimento do currículo e as políticas, práticas e concepções de ensino. Isso pressupõe que a experiência de cada um é fundamental para o desenvolvimento dos saberes docentes e a identificação com o saber-fazer dos conhecimentos.

Embora essas concepções sejam aparentemente conflitantes, Cochran Smith e Lytle (1999) alertam que elas coexistem, às vezes de maneira sutil, no campo da pesquisa e da prática educacional.

⁷ Tradução livre: é entendida como um ato pedagógico – construído no contexto do uso, e intimamente ligado ao sujeito que conhece, e, apesar de relevante na situação imediata, é também um processo de teorização. Desta perspectiva, o conhecimento não está amarrado pelo imperativo instrumental que o obriga a ser aplicado em uma situação imediata; pode também moldar os enfoques conceituais e interpretativos que os professores usam para fazer julgamentos, teorizar sobre a prática, e conectar seus esforços a questões políticas, intelectuais e sociais mais amplas, bem como ao trabalho de outros pesquisadores, professores e comunidades (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999, p. 16).

⁸ Tradução livre: “Isto é, a concepção de conhecimento da prática se diferencia da ideia que existem dois tipos distintos de conhecimento de ensino, um que é formal, já que é produzido segundo as convenções da pesquisa social, e outro que é prático, produzido na atividade de ensino” (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999, p. 17).

O conhecimento DA prática é aprofundado pelas autoras no livro *Inquiry as stance: practitioner research in the next generation* (COCHRAN-SMIT e LYTLE, 2009), pois defendem que professores envolvidos em comunidades investigativas desenvolvem uma postura também investigativa em relação ao conhecimento e suas ações. Assim como as autoras, parto de uma defesa da concepção de aprendizado da docência DA prática, pois entendo que o conhecimento gerado por professores no contexto de comunidades investigativas pode constituir novos conhecimentos, contribuindo com a nossa aposta de que pode vir a ser uma estratégia de indução profissional.

A indução compreendida, do ponto de vista da aprendizagem da docência DA prática, pressupõe que professores aprendem juntos, gerando um novo tipo de conhecimento. No interior das comunidades de aprendizagem docente, seria possível uma nova articulação de saberes e espaços até então não vivenciados na universidade e na escola. Para os iniciantes, seria uma estratégia de aprendizado por dentro da profissão, em parceria com os professores experientes, estudantes das licenciaturas e professores da universidade.

Com essa defesa, não pretendo afirmar que ela seja a única nem a melhor concepção de aprendizagem da docência, tampouco nego as anteriores. Acredito que, assim como as autoras norte-americanas, essa perspectiva pode favorecer contextos ricos e desafiadores, como explicam:

[...] os propósitos e funções essenciais das comunidades investigativas são os de fornecer contextos ricos e desafiadores para a aprendizagem do professor ao longo de sua vida profissional, bem como disponibilizar locais produtivos capazes de vincular as comunidades de educadores aos grandes esforços de mudanças, tanto nacionalmente como internacionalmente (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 2009, p.148 *apud* Fiorentini e Crecci, 2016).

Para elas, os professores que participam de comunidades de aprendizagem docente:

[...] estão trabalhando a favor e contra o sistema – um processo em curso, partindo do interior, problematizando hipóteses fundamentais sobre os propósitos do sistema educacional existente; sendo esse trabalho realizado por meio do levantamento de difíceis questões sobre os recursos educacionais, processos e resultados (*idem*, p. 154).

As comunidades de aprendizagem docente podem vir a ser uma resposta a diversas questões enfrentadas pelos professores iniciantes no exercício de sua docência. Para que isso de fato ocorra, depende do trabalho desenvolvido no seio dessas comunidades. Não basta que professores iniciantes e experientes se reúnam para que haja um trabalho em favor da formação dos primeiros.

Portanto, para adentrar no que são as comunidades de aprendizagem docente, no próximo capítulo, discuto o conceito de comunidade em uma dimensão plural para, em seguida, apresentar o conceito de comunidade de aprendizagem docente, apostando na hipótese de que comunidades de aprendizagem docente podem se configurar como estratégia de indução profissional para os professores que vivenciam a etapa de inserção profissional.

Capítulo 2 Comunidades de Aprendizagem Docente: possibilidades e desafios

Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra.
Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? – pergunta Kublai Khan.
A ponte não é sustentada por essa ou aquela pedra – responde Marco –, mas pela curva do arco que estas formam.
Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta: Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.
Polo responde: Sem pedras, o arco não existe.
(Ítalo Calvino - Cidades Invisíveis)

Neste capítulo, tenho como objetivo descrever o percurso epistemológico para chegar ao entendimento do que é uma comunidade de aprendizagem docente, o uso que faço do termo e algumas chaves conceituais que auxiliam a justificar a hipótese de que as comunidades de aprendizagem docente podem se configurar como estratégia para a indução de professores iniciantes.

A hipótese do estudo surge do caminho investigativo que se volta, em parte, para os diferentes usos do termo comunidade e as reflexões acerca de como influenciaram a visão sobre o objeto e os sentidos de comunidade de aprendizagem docente. E parte voltada para como defino uma comunidade de aprendizagem docente no contexto deste trabalho.

Ao pesquisar o campo da formação docente e identificar o período conflituoso pelo qual passam os professores em processo de inserção profissional, com características marcantes sobre as percepções de si, da escola e do processo de ensino-aprendizagem – experiências essas em que me encontro por também vivenciar tal etapa do ciclo de vida profissional – busco compreender, através da literatura e da minha própria concepção de mundo e de aprendizagem, propostas transformadoras que possam favorecer o exercício profissional dos sujeitos envolvidos.

Os encontros de professores aparentam ser virtuosos para trocas de experiências sobre o fazer docente. Ao redor do mundo, crescem as investigações acadêmicas, políticas e programas de formação de professores sobre as comunidades de aprendizagem (CRAIG, 2009; COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999), mas as abordagens teóricas e práticas parecem diversas e o conceito carece de um aprofundamento teórico.

2.1 Sobre comunidades

Apesar de a comunidade parecer vaga e plural, pode revelar a importância do encontro de professores como espaços para a reflexão e troca entre os sujeitos, aparentando favorecer um sentimento comum de pertencimento ao grupo, fundamental para aqueles que estão iniciando o exercício profissional e que podem ser vistos como *outsiders* provisórios.

Em minha vida, foram várias as experiências comunitárias e, ainda que o coletivo sempre estivesse presente, foi durante a escrita desta tese que percebi como a minha própria trajetória influenciava o olhar sobre o objeto de estudo. Talvez por essa razão, o uso indiscriminado do conceito ‘comunidade’ incomodava-me e procurei compreender algumas dessas apropriações sob diferentes perspectivas.

Conforme explica Hobsbawm (1994, p. 428) em torno do conceito, “a palavra ‘comunidade’ nunca foi utilizada de modo mais indiscriminado e vazio do que nas décadas em que as comunidades no sentido sociológico passaram a ser difíceis de encontrar na vida real”, reforçando que “homens e mulheres procuram por grupos a que poderiam pertencer, com certeza e para sempre, num mundo em que tudo se move e se desloca, em que nada é certo” (HOBSBAWM, 1996, p. 40). A provocação do autor leva-me a apresentar a seguir o conceito de comunidade segundo a sociologia, e dois exemplos de apropriações da palavra enquanto termo.

2.1.1 A comunidade na perspectiva sociológica

A apropriação de um conceito clássico das ciências sociais envolve dificuldades, como a revisão cuidadosa dos autores, a leitura de seus pensamentos acompanhada de discussões sobre os limites dos termos e seus desdobramentos. Para o entendimento do conceito de comunidade, faço referência a Tönnies (1887; 1942), Weber (1922; 1991) e Bauman (2003; 2013).

Os teóricos da sociologia buscaram explicar a relação entre a comunidade enquanto grupo social e a sua relação com a sociedade. Um dos pioneiros nessa discussão foi o sociólogo Ferdinand Tönnies (1942), autor alemão do livro “comunidade e sociedade”, publicado em 1887. Ele propôs um dos marcos para a teoria da estrutura social, sem desconsiderar a teoria da ação que o levou a formular a ideia da vontade social. Foi influenciado por Marx e Hobbes e serviu de inspiração para Weber e Simmel.

Tönnies (1887; 1942) procurou analisar a oposição comunidade-sociedade, desenvolvendo uma teoria sobre as vontades natural e arbitrária. A primeira, fruto de instintos orientados por motivações de origem orgânica, como a nutrição, a

autopreservação e a reprodução; a vontade natural poderia levar os indivíduos a uma união, sendo caracterizada como comunidade. Já a vontade arbitrária assume um caráter deliberativo, racional e propositivo; a união de pessoas, motivadas pela vontade arbitrária seria a sociedade.

A oposição comunidade-sociedade é entendida a partir das vontades naturais e arbitrárias, que permitem explicar as relações comunitárias enquanto a vida social em conjunto, íntima e exclusiva, como sugere Brancalone (2008):

O tipo de vontade predominante tem, por sua vez, um papel simbólico e imaginário precioso na construção das representações coletivas do grupo. Quando orientado pelo primeiro tipo de vontade, o grupo social (a união) seria concebido pelos agentes em interação como entidade natural e durável. Quando pela segunda, como entidade artificial e mutável, submetida aos interesses individuais (BRANCALEONE, 2008, p. 99).

As representações coletivas de grupo podem ser organizadas na forma de comunidade quando há união espontânea e durável, e na forma de sociedade quando influenciada por interesses individuais e racionais. Isso ocorre também em função da passagem no modo de vida do meio rural para urbano, levando a rupturas de determinadas organizações de sociabilidade.

Para Tönnies (1942), os laços de consanguinidade (parentesco), de coabitação territorial (vizinhança) e de afinidade espiritual (“amizade”) definiam os três padrões de sociabilidade comunitária. Apesar de tais dimensões estarem em grande maioria interconectadas, referia-se a elas como elementos de um mesmo plano de desenvolvimento conectado, um surgindo como consequência e desdobramento natural de seu antecessor (BRANCALEONE, 2008).

As relações de comunidade (*gemeinschaft*) seriam da ordem sentimental, afetiva, natural e íntima, e as relações societárias (*gesellschaft*) seriam racionais e artificiais, conformando-se como uma forma de sociabilidade de domínio público. Esses padrões se materializavam territorialmente em três núcleos: a casa, a aldeia ou vila e a cidade. E “quanto mais se multiplicava a vida da cidade – ou seja, à medida que o mercado estimulava o desenvolvimento hipercefálico da urbe –, mais perdiam forças os círculos de parentesco e vizinhança como motivos de sentimentos e atividades comunitários” (BRANCALEONE, 2008, p. 100). Porém, na cidade havia uma irmandade profissional, o que para o autor alemão poderia ser a mais alta expressão da ideia de comunidade.

Com o deslocamento cada vez maior da vida rural para a urbana, há uma transição de predominância das vontades naturais pelas arbitrárias. Nestes termos, Tönnies (1942) formulou sua teoria da sociedade e da comunidade: se na comunidade os homens

permanecem unidos apesar de todas as separações, na sociedade permaneceriam separados não obstante todas as uniões.

Por essa razão, para ele, a comunidade teria caráter de corpos orgânicos, fazendo valer as culturas e identidades locais e considerando as singularidades. Mas com a vida deslocada para os centros urbanos, a sociabilidade comunitária também precisou adaptar-se à sociedade capitalista, existindo, ainda que à margem, na forma de cooperativas, coletivos e grupos colaborativos, produzindo uma outra cultura de comunidade.

No entanto, essa perspectiva dicotômica entre comunidade e sociedade, atrelada a uma passagem da vida rural para a urbana foi criticada por Weber (1922; 1991) ao defender que a maior parte das relações sociais são, ao mesmo tempo, comunitárias e associativas, ou seja, marcadas por intencionalidade racional. Ele não considerava que as relações comunitárias estivessem em oposição às relações sociais, ao contrário, a relação comunal seria uma forma de relação social que “repousa no sentimento subjetivo dos participantes de pertencer (afetiva ou tradicionalmente), ao mesmo grupo” (WEBER, 1991, p. 25).

Para Weber (1991), a comunidade seria então uma relação social na qual os participantes se orientam por ações sociais amparadas por um sentimento subjetivo de pertencimento e participação em um todo. A distinção entre sociedade e comunidade torna-se mais sutil, pois define que as relações sociais ocorrem de forma interconectada e contínua, ao afirmar que “toda relação social, mesmo aquela mais estritamente originada na persecução racional de algum fim, pode dar lugar a valores afetivos que transcendam os simples fins almejados” (WEBER, 1991, p. 140).

Apesar disso, para o autor a simples sensação de pertencimento a determinado grupo não seria o suficiente para a criação de uma comunidade. Para isso, seria necessário que a partilha produzida compartilhasse uma ação comum autorreferida. Ou seja, para Weber (1991) para que exista uma comunidade, é necessário que se aja como tal.

Entre aproximações e distanciamentos, na contemporaneidade, o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2003) sugere que o conceito de comunidade, *a priori*, indica uma “coisa boa”, pois invoca sentidos de pertencimento, provocando um sentimento de conforto e segurança aos quais os integrantes se apoiam, e é possível contar com a boa vontade uns dos outros. O sentido semântico da palavra tem significados e sensações que não são independentes, pois a satisfação que a palavra traz está relacionada com os prazeres que a comunidade impregna, por ser um lugar aconchegante, seguro e que há um bom entendimento entre todos. Há um senso comum de que, se algo ruim acontece, é por culpa da sociedade ou da companhia, portanto, as acusações não se voltam para a

comunidade a qual se pertence. É nesse sentido que se apoia na ideia de “círculo aconchegante” ao se referir às comunidades.

O “círculo aconchegante” é um tipo de imersão ingênua da união humana que só seria possível nos dias de hoje em nossos sonhos. Nessa forma de organização, não há espaço para um “cálculo frio” que se impõe a razão, pois surge de maneira espontânea e “natural” e, por ser tão evidente, o entendimento compartilhado que cria a comunidade (ou o “círculo aconchegante”) passa despercebido; para Tönnies ele é “tácito”.

Sendo a comunidade tácita, os indivíduos reconhecem uns aos outros como membros do grupo, mas para Bauman (2003) as características que definem uma comunidade se revelam à medida que:

[...] distinta de outros agrupamentos humanos (é visível “onde a comunidade começa e onde ela termina”), pequena (a ponto de estar à vista de todos seus membros) e auto-suficiente (de modo que, como insiste Redfield, “oferece todas as atividades e atende a todas as necessidades das pessoas que fazem parte dela. A pequena comunidade é um arranjo do berço ao túmulo”) (BAUMAN, 2003, p. 14).

Segundo tal definição, não cabe aos membros de uma comunidade a negociação quanto ao seu pertencimento, pois o prolongamento dessa situação pode levar a um hábito que não precisa mais ser repensado.

Para Bauman (2003), essa argumentação torna-se mais relevante à medida que vivemos tempos de competição, consumismo, violação de direitos e, quanto maior o desprezo de uns pelos outros, mais a comunidade será vista como uma solução para aqueles que necessitam se sentir seguros e confiantes. A ideia pré-concebida de comunidade como algo positivo que raramente é questionado, leva o autor à reflexão sobre a visão positivada do conceito de comunidade, pois o pertencimento sem interesses individualistas provoca uma sensação de segurança e conforto diante do grupo.

Se a comunidade é comumente entendida sob um aspecto exclusivamente positivo, ela também está fora de alcance. É por isso que, para Bauman (2003), a comunidade está sempre no futuro, naquilo que almejamos, no lugar que gostaríamos de viver ou vir a possuir. Por essa razão, permite certa imaginação, pois são poucos os testes de realidade, como descreveu Willians *apud* Bauman (2003), tratando-se de um paraíso perdido.

Há uma tensão entre a segurança imaginada pela comunidade e a liberdade, entendendo que a vida comunitária acarretaria a perda do livre-arbítrio. Ainda que o autor, nesse caso, não adentre no conceito de liberdade, é possível depreender que esse processo gera um dos dilemas mais importantes das sociedades contemporâneas.

Isso porque as dinâmicas sociais capitalistas dificultam uma vida comunitária, pois a competitividade, as privatizações, o individualismo, são muitas vezes hostis à ideia de uma comunidade. Mas, ao mesmo tempo em que essa realidade impede a materialização da comunidade real, favorece a imaginação de uma comunidade que seja ainda mais atraente e desejável. Sobre essa diferença, Bauman (2003) explica que:

O que cria um problema para essa clara imagem é outra diferença: a diferença que existe entre a comunidade de nossos sonhos e a “comunidade realmente existente”: uma coletividade que pretende ser a comunidade encarnada, o sonho realizado, e (em nome de todo o bem que se supõe que essa comunidade oferece) exige lealdade incondicional e trata tudo o que ficar aquém de tal lealdade como um ato de imperdoável traição (BAUMAN, 2003, p. 8).

A comunidade real nasce de relações conflituosas como a segurança x liberdade; confiança x autonomia; proteção x aconchego, entre outros. Ainda que, para o autor, não exista uma receita sobre como deva ser uma comunidade, alguns valores são preciosos e precisam ser equilibrados diante desses atritos.

As origens dessa tensão no contexto contemporâneo desafiam o sociólogo a desconstruir a ideia de comunidade. Segundo ele, a Revolução Industrial e a formação dos estados-nações nos fazem pensar sobre a separação entre produtores e as fontes de sobrevivência, os negócios e o lar, levando a um distanciamento dos laços emocionais e morais. A exploração de homens e mulheres pelo capital, a incerteza quanto à empregabilidade cria uma sensação de medo perpetuando uma sociedade dividida em classes econômicas que resultam em guetos que são a expressão contrária de uma comunidade.

Ao mesmo tempo em que a instabilidade incitada pela produtividade dissolveu a ideia de comunidade, a “identidade” tornou-se palavra que atrai a todos. Ela substituiu a comunidade, sendo as duas desejadas como atrativos de abrigo e segurança em mundo cada vez mais globalizado e privatizado.

Nesse contexto de globalização, é importante fazer uma distinção entre as comunidades, reconhecendo que existem as fechadas e os guetos. Por um lado, as fronteiras deixaram de ser um empecilho para que parte das pessoas possa ter um livre trânsito entre os países, viajando, trabalhando e até mesmo vivendo em certas áreas; por outro lado, a insegurança social fez com que se insturassem novos muros e bloqueios entre os países.

Após a Guerra Fria, muitos cientistas políticos acreditavam que os muros iriam cair um a um; no entanto, a globalização teve o efeito oposto e na história moderna nunca foram construídos tantos muros nas fronteiras, como é o caso do Muro do México

(construído pelo governo dos Estados Unidos para impedir a entrada de imigrantes no sul do país); o Muro da Cisjordânia (construído em 2002 pelo Governo de Israel, ao entorno e por dentro dos Territórios Palestinos Ocupados); os Muros de Ceuta e Melilla (resquício do colonialismo europeu na África).

Aos poucos, para essa categoria de pessoas, foi se perdendo a compreensão de que pertence à mesma humanidade, voltando-se a uma posição defensiva em que uns têm medo dos outros. Sem trazer proteção, os muros provocaram mais medo e insegurança. O reforço de comunidades fechadas rompe o convívio, crescendo as ameaças e tornando a falta de comunicação, aspecto cada vez mais radical, pois essa ausência impede uma convivência multicultural. Em contrapartida, uma comunidade aberta e flexível promove a sua própria abertura.

O autor libanês Maalouf, no contexto argumentativo de Bauman (2013), explica sobre as pressões culturais enfrentadas pelos imigrantes

[...] quanto mais percebem que as tradições de sua cultura são respeitadas no país de adoção, e quanto menos eles próprios se veem antipatizados, odiados, rejeitados, atemorizados, discriminados e mantidos a distância por conta de sua identidade diferente, mais atraente se tornam para eles as opções culturais do novo país, e menos rígida a forma como se apegam àquilo que os distingue (MAALOUF *apud* BAUMAN, 2013, p. 100).

O referido autor demonstra como que, com frequência, o sentimento de ser mal acolhido, de se sentir ameaçado e a insegurança podem gerar uma sensação de suspeita e rompimento de comunicação. Solitários e ameaçados pela pouca experiência, a ausência de um bom acolhimento gera insegurança e um desafio a ser enfrentado.

Para Bauman (2013), a entrada de “estranhos” é um desafio que cabe aos pedagogos enfrentar, por isso, baseado em Sennett (2011), propõe alguns aspectos necessários para vivenciar a diferença e que podem ser entendidos também como características de uma comunidade aberta e flexível.

Deve ser “informal”, no sentido de não haver regras de comunicação definidas em princípio, pois os participantes desenvolverão por si mesmos, já que tendem a mudar à medida que a comunicação se amplia. A “espontaneidade” é característica importante, pois significa que o resultado deve seguir a comunicação sem definir um objetivo ou política específicos de antemão. A “cooperação” parte de um pressuposto que todos os integrantes vão ganhar com a troca de ideias e não de que um ganhará às custas dos outros. Nesse sentido de comunidade, ganhar ou perder só é concebível em conjunto.

Portanto, constata-se que as teorias desenvolvidas à luz do conceito de comunidade são diferentes, embora complementares. Sejam teorias clássicas ou

contemporâneas, ainda que uma comunidade seja desejável, apresenta contradições em função do contexto sócio-histórico e seus condicionantes, dificultando sua afirmação. Por essa razão, persistem dúvidas quanto à segurança e liberdade, autonomia e confiança, proteção e aconchego e até mesmo a sua exequibilidade de acordo com cada característica apresentada pelos autores.

2.1.1.1 A favela enquanto “comunidade”: exemplo de uso do termo

A discussão sobre comunidades na perspectiva sociológica demonstrou as múltiplas interpretações do conceito e as contradições de uma comunidade. Ao pensar em seus diversos significados e usos, é possível considerar alguns exemplos empíricos. Para os que residem no Rio de Janeiro, é comum a palavra comunidade como senso comum na designação de favelas cariocas. Apresento esse breve exemplo a fim de demonstrar como um conceito das ciências sociais acaba por ser incorporado nos usos cotidianos devido às diferentes relações de poder existentes. No entanto, uma análise mais aprofundada pode ser observada na pesquisa organizada por Burgos (2002) e Freire (2008).

No Rio de Janeiro, milhões de famílias vivem em loteamentos irregulares ou em favelas, locais em que, desde o seu surgimento, são considerados para uma categoria de pessoas como indesejado. Se por um lado, são considerados cada vez menos como um problema moral e sanitário, e uma barreira para o exercício da cidadania, são também frequentemente associados à criminalidade e à violência pela mídia dominante.

Marcada por diferentes lógicas de controle, a história das favelas no Rio de Janeiro foi construída entre disputas, seja pelo poder público, instituições sociais, religiosas ou do tráfico de drogas e milícias. Uma delas alarmou o poder público enquanto um “incômodo” urbano, como aponta Freire (2008)

o fato de apontar que a descoberta da favela pelo poder público como um “problema” surgiu muito mais do que o incômodo que esses aglomerados urbanos causavam à urbanidade do que de uma postulação de seus habitantes ou de uma vontade política de universalizar o acesso a direitos básicos de cidadania (FREIRE, 2008, p. 96).

Como demonstra Freire (2008), as favelas aparecem como um “incômodo” ao poder público mais pela lógica da urbanização do que pela resolução de problemas básicos de cidadania. Justamente por essa razão, uma dessas ações, visando a “integrar as favelas às cidades”, atuou na criação de um Programa chamado Favela-Bairro.

Conforme explica Valladares (1978), o Programa Favela-Bairro é criado a partir de um processo progressivo de avaliação das dificuldades e limites das experiências

alcançadas nas décadas anteriores, especialmente do fracasso e alto custo político das políticas remocionistas. Tinha como objetivo “complementar (ou construir) a estrutura urbana principal (saneamento e democratização de acessos) e oferecer condições ambientais de leitura da favela como um bairro da cidade”. Para isso, afirmava-se como pressupostos o “aproveitamento do esforço coletivo já despendido, construções e serviços já instalados; reassentamento mínimo possível; adesão dos moradores ao programa, introdução de valores urbanísticos da cidade formal como signo de sua identificação como bairro: ruas/ praças/ infraestruturas/serviços públicos”⁹.

Para Freire (2008), o Favela-Bairro surgia da necessidade de consolidar algumas experiências pontuais de urbanização consideradas bem-sucedidas, como as desenvolvidas pela Companhia de Desenvolvimento de Comunidades (CODESCO), que utilizava mão de obra local para realizar as obras de infraestrutura nas favelas. Portanto, os programas impactavam nos aspectos materiais e imateriais das favelas.

É possível considerar que o Favela-Bairro surgiu da percepção, no âmbito municipal, de que era preciso criar uma forma de intervenção global nas favelas que promovesse sua integração e não mais a sua remoção, como explica Freire (2008). Sendo um dos responsáveis, mas não o único, pela aproximação das ideias de favela, bairro e comunidade; no entanto, como a mesma autora sugere sobre o exemplo apresentado “em vez de considerar “favela” e “comunidade” como categorias estáticas, deve-se compreender a forma como são operacionalizadas pelos atores, sendo seus sentidos construídos e reconstruídos dinamicamente no cotidiano de suas interações sociais” (FREIRE, 2008, p. 110). Ela ainda explica que os termos “comunidade carente”, “comunidade pacificada” e “favela” são expressões que oscilam, frequentemente utilizadas para ressaltar aspectos negativos. No caso da primeira, ocorre quando se busca acentuar a pobreza e uma carência generalizada, denunciando uma situação de “abandono” da localidade por parte do poder público. No caso da segunda, quando, além desses aspectos, se enfatizam as diferentes formas de violência incitadas pela presença do tráfico de drogas armado nessas localidades, associando-as à noção de perigo. Já o uso da terceira pode significar as ausências e irregularidades.

No entanto, o uso do termo comunidade ao invés de favela é uma forma, segundo Freire (2008), de tentar amenizar o estigma que esse termo traz em sua carga sócio-histórica-cultural, pois “a categoria ‘comunidade’ parece evocar, tanto para os representantes do poder público quanto para os moradores diretamente atingidos pelo

⁹ PCRJ (1994). Bases da política habitacional da cidade do <st1:city w:st="on"><st1:place w:st="on">Rio de Janeiro</st1:place></st1:city>, decreto n°. 12994/94

processo de estigmatização uma alternativa simbólica viável” (FREIRE, 2008, p. 109). É possível pensar que a troca do termo advém de uma política decisória, onde basta resolver os problemas existentes apenas no âmbito discursivo.

Portanto, tal exemplo interessa-me no contexto desta tese, pois, embora a discussão esboçada seja fundamental para uma base compreensiva do conceito, mais importante do que escrutinar o *status* ontológico da comunidade, seria reconhecer os usos e apropriações do termo, permitindo limitada inspiração em suas ideias.

2.1.2 Comunidades de aprendizagem: apropriações pelo contexto educacional

O termo comunidade de aprendizagem no campo educacional surge associado às discussões sobre Bairro-Escola, Cidade Educadora e Território Educativo, presentes inicialmente em Barcelona, Espanha.

Um grupo de pesquisadores espanhóis criou em 1994 o programa de pesquisa sobre as “estratégias de inclusão e coesão social na Europa a partir da educação”, tornando essa experiência uma porta de entrada da ideia no Brasil. O objetivo da pesquisa era coletar evidências científicas para identificar quais são as Atuações Educativas de Êxito (AEEs) que mostraram ter contribuído para o êxito educacional e a superação da evasão escolar. Conforme explica o relatório da pesquisa, as “atuações encontradas não são experiências isoladas e bem sucedidas, mas sim Atuações de Êxito que têm componentes universais passíveis de transferência”.

Com a permissão do governo espanhol na atuação do projeto em quatro escolas com os piores indicadores educacionais de Barcelona, a pesquisa ganhou maiores contornos, avançando com apresentações em congressos e a divulgação de livros, como o “aprendizagem dialógica na sociedade da informação” (traduzido para o português).

Nos anos subsequentes, a pesquisa ganhou novos contornos, sendo financiada pela Comissão Europeia e incluindo quinze universidades de diferentes países europeus. Segundo o relatório:

Foi a maior pesquisa já realizada sobre inclusão social, superação do fracasso escolar, desigualdades e êxito educativo para oferecer as mesmas oportunidades, e analisou estudantes de todas as idades da educação básica e todos os agentes envolvidos. Como característica comum a todas as escolas, os pesquisadores notaram ser essencial o envolvimento de familiares e da comunidade (Comissão Europeia, 6.º Programa-Quadro, 2006-2011).

Um dos resultados da pesquisa europeia foi a criação das comunidades de aprendizagem, sendo considerada, portanto, uma ação educativa de êxito. Para os pesquisadores espanhóis, ela foi acatada positiva, pois apresentou bons resultados de

convivência entre todos. O parlamento europeu destacou a pesquisa e recomendou a sua ampla divulgação, reconhecendo a importância do envolvimento da comunidade local.

Como consequência, as comunidades de aprendizagem foram implementadas como políticas públicas em 600 escolas ao redor do mundo, incluindo países da América Latina, e a Universidade de Barcelona concentram atualmente um grupo de pesquisa interdisciplinar sobre o assunto.

No Brasil, as comunidades de aprendizagem surgiram nos últimos dez anos enquanto projetos educativos que visam à transformação social e cultural. Para isso, objetiva incluir estudantes, professores, responsáveis e cidadãos locais no seu desenvolvimento. Tendo como inspiração o cenário espanhol, a proposta alinha-se a de Bairro-Escola, que por sua vez está relacionada à concepção de uma Cidade Território Aprendiz¹⁰.

No estado de São Paulo, as comunidades de aprendizagem já constam em mais de oitenta escolas, majoritariamente municipais. O Instituto Natura fez parte da expansão do projeto, transformando centros educacionais em comunidades de aprendizagem. Segundo a lógica da parceria público-privada, acreditam que através de projetos como esse as famílias, estudantes e membros da comunidade local conseguem desenvolver um “diálogo igualitário”, onde “todos são responsáveis, todos aprendem, todos ensinam”.

Foram criados cadernos explicativos e no site constam diversos materiais para a implementação de comunidades de aprendizagem em escolas¹¹ com a proposta de “transformação educacional buscando melhorar a aprendizagem e a convivência de todas e todos os estudantes”. É baseado nos princípios da Aprendizagem Dialógica e em um conjunto de Atuações Educativas de Êxito, leva práticas “comprovadamente eficazes” para a sala de aula e para a gestão escolar.

¹⁰ Conforme informação de seu site institucional: “Cidade Escola Aprendiz é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) que há 23 anos contribui para o desenvolvimento dos sujeitos e suas comunidades por meio da promoção de experiências e políticas públicas orientadas por uma perspectiva integral da educação. Estruturada em programas que atuam em diversas cidades do país, a Cidade Escola Aprendiz pesquisa e desenvolve conteúdos metodológicos, dissemina experiências, realiza formações para gestores, educadores e lideranças sociais, e contribui para a modelagem e implementação de políticas públicas de educação e direitos humanos. A Cidade Escola Aprendiz foi responsável pela criação do Bairro-escola, uma proposta de aprendizagem compartilhada que aproxima e articula escolas, comunidades, organizações sociais, empresas e poder público, visando promover condições para o desenvolvimento integral de indivíduos e territórios, com especial atenção às crianças, adolescentes e jovens. Tecnologia social reconhecida pelo UNICEF como modelo de educação a ser replicado mundialmente, o Bairro-escola se tornou referência para a formulação de políticas públicas de educação integral no Brasil. Atualmente, a Cidade Escola Aprendiz é responsável pelo desenvolvimento dos programas Aluno Presente, Centro de Referências em Educação Integral, Cidades Educadoras e projetos de Comunicação para o Desenvolvimento”.

¹¹ Para acessar esses materiais consultar:
34afa8a4cdf3fd4669f6747061b0a891.pdf(comunidadeaprendizagem.com)

Essa concepção de escola e formação de sujeitos é corroborada pelo autor, professor e pesquisador José Pacheco, um dos criadores da Escola da Ponte em Portugal e da Escola Âncora, em Cotia/São Paulo. O autor explica que a ideia de uma escola envolvendo todos os membros em sua articulação pode promover a “superação de um modelo baseado em séries, aulas e disciplinas”, conforme explicitado no site do Centro de Referência em Educação Integral. Afirma ainda que essa concepção baseia-se numa proposta de escola para além de seus muros, envolvendo a comunidade numa participação ativa.

É preciso partir de uma perspectiva crítica da educação para compreender as concepções que subjazem a ideia apresentada sobre comunidade de aprendizagem, o que foi imaginado e as devidas implicações. Tendo explicitado brevemente sobre o seu surgimento em um contexto internacional e nacional, faz-se necessário problematizar sua apropriação e utilização, especialmente no cenário local.

Primeiramente, a compreensão e análise da investigação realizada pelo grupo espanhol é, aparentemente, limitada, pois os dados divulgados da pesquisa realizada, para fins de divulgação, acredito, foram compilados em uma breve cartilha eletrônica¹² que pouco explica acerca dos métodos de coleta de dados, instrumentos, tempo de realização da mesma e grupo de participantes para chegar aos resultados divulgados. Os pesquisadores afirmam sobre os resultados, baseados em autores importantes da área educacional e sociológica, como Habermas, Schütz, Mead, Garfinkel, que os estudantes demonstram melhor convivência dentro e fora da escola. No entanto, não explicitam de que forma chegaram a esta conclusão.

Nesta mesma investigação, sobre as estratégias de inclusão e coesão social na Europa a partir da Educação, organizado pelo CREA, da Universidade de Barcelona, embora aparente boa intenção no que tange a tentativa de redução das desigualdades sociais, aparenta também alguns resultados genéricos, pois explicados sob a lógica de uma comunicação dialógica argumenta que pesquisadores (da universidade) e comunidade escolar têm um diálogo igualitário. Ou seja, ignoram a presença de relações de poder, tensão ou conflitos que notoriamente fazem parte de qualquer grupo social e, portanto, podem complexificar tal proposta. Também afirmam que há uma “plena interação entre todos os participantes”, demonstrando uma inexistência na diferenciação das formas em que se concebe a interação entre sujeitos.

¹² Para acessar esse material consultar: [2944b1fd4df2988d4fa0a95f796cec1b.pdf](https://comunidadeaprendizagem.com) (comunidadeaprendizagem.com)

Para além disso, chama a atenção a incorporação da proposta em países latino-americanos, como o Brasil, sem o devido cuidado das especificidades locais. Com materiais pré-prontos e resultados considerados generalizáveis em qualquer contexto, pergunto-me se as reduções das desigualdades sociais e educacionais podem ser superadas sem considerar mudanças profundas nas políticas públicas sociais e educacionais, que passam pela valorização profissional docente, plano de cargos e salários, condições materiais e sociais adequadas para exercer a profissão, além daquelas de moradia, saúde, transporte, apenas para citar algumas.

Não parece haver, na proposta apresentada, as limitações da comunidade de aprendizagem: ela é apenas divulgada do ponto de vista da “ação exitosa”, com discursos aparentemente ingênuos de que, por meio delas, melhora-se a aprendizagem e a convivência de todos os alunos. E o que é considerado melhoria na aprendizagem? Os resultados nas avaliações externas e padronizadas? A redução da evasão escolar? A “convivência” entre estudantes? Essas questões importantes, além de maior explicitação sobre as estratégias pedagógicas utilizadas baseadas em casos de ensino, evidências de sala de aula e inclusão de professores da educação básica no processo de realização das pesquisas aparentam não estar incluídos.

Importante destacar a apropriação do termo comunidade de aprendizagem pela empresa brasileira de cosméticos Natura que, sob o discurso da sustentabilidade, criou o Instituto Natura para desenvolver tarefas de responsabilidade social. A educação é entendida como um bem comum e, portanto, um dos pilares de atuação do grupo. A atuação de corporações na área da educação merece especial atenção.

O Instituto Natura atua em diversos projetos educacionais, com ampla divulgação de material e financeirização. Por essa razão, a lógica de educação subjacente às suas escolhas e as possíveis intenções não podem ser negligenciadas. Sob um discurso de que a educação “não acontece apenas na sala de aula” e a “educação ocorre ao longo da vida”, defesas que professores e pesquisadores críticos e emancipatórios também fariam; porém, sob a lógica do capital, pode esvaziar os sentidos de docência e de escola enquanto espaço de formação social e político. Há, nas entrelinhas discursivas desse grupo empresarial, – ao se apoderar dessas afirmações – uma responsabilização individual pelo processo de aprendizado, ou seja, você deve buscar um aprendizado constante em uma sociedade neoliberal e competitiva; ao mesmo tempo, o uso corrente da palavra “todos”, como “ensinar a todos os alunos” esbarra no Movimento Todos Pela Educação que preza pela “responsabilidade social pela educação”, compreendendo que empresários deveriam se envolver em propostas educacionais.

Por essas razões, é preciso defender as especificidades do trabalho desenvolvido nas escolas públicas brasileiras, reconhecendo que, numa sociedade desigual, é necessário valorizar o trabalho docente, os saberes que são mobilizados por aqueles que foram formados para tal, sem desconsiderar o que pode complementar, mas não o essencial de uma escola, que tem como um de seus objetivos principais a socialização do conhecimento para as transformações sociais.

O exemplo desta seção demonstra como a ideia de comunidade é também disputada pela área educacional, voltando-se a uma relação de interação e cooperação, e apropriando-se de seus significantes. Nesta tese, não refuto a importância da comunidade local enquanto espaço fundamental para o processo de formação de professores em parceria com seus agentes, que sejam os responsáveis dos alunos, ou sociais e locais. Ao contrário, reconheço, bem como defende Zeichner (2014) que a formação de professores e as escolas não podem estar desconectadas do que acontece nas comunidades, tampouco, podem assumir uma postura hierarquizada e colonizadora de saberes, mas também, não pode tirar o que é de responsabilidade do Estado na promoção da garantia de uma educação pública, gratuita, laica e socialmente referenciada.

Sob o pretexto da redução das desigualdades, a apropriação indevida de propostas como a citada, sem o devido cuidado e atenção, pode contribuir para que a sociedade e, neste caso, o grupo escolar acreditando fazer o melhor, funcione sem resistência e sem confronto social com aquilo que deveria ser de direito e fornecimento do Estado, como uma educação pública socialmente referenciada. Portanto, a comunidade de aprendizagem só fará sentido se não for conduzida em uma lógica de transferência de responsabilidades, ou seja, é preciso respeitar os conhecimentos próprios dos professores e da comunidade local, considerar o Estado como implementador de políticas públicas educacionais, e a importância de uma tomada de consciência sobre os problemas identificados para tentar rompê-los.

2.2 Mapeamento conceitual e revisão dos termos

Na seção anterior, fiz uma síntese a fim de compreender os usos do termo comunidade e, ainda que essa tarefa fosse provisória e falível, detive-me sobre as “comunidades” em um sentido amplo para, então, conceituar a comunidade de aprendizagem docente, o que entendo como uma e o que procuro evitar no contexto deste trabalho.

Procurei definir a comunidade como um conjunto de pessoas que se organizam sob as mesmas regras e normas, geralmente vivendo no mesmo local, e compartilhando

de uma memória cultural e histórica e, portanto, sendo reconhecidos como parte do grupo. Já a comunidade de aprendizagem docente, para Cochran-Smith e Lytle (1999; 2002), pode ter inspiração na descrição anterior, mas possui objetivos distintos.

Nesta tese não objetivo apresentar de antemão se há ligação histórica entre a comunidade e a comunidade de aprendizagem docente, embora a inspiração sociológica auxilie a compreender as relações estabelecidas no contexto do segundo grupo. Nesse sentido, o estudo realizado não pretende escrutinar os possíveis debates sobre comunidade, mas apenas descortinar a sua existência.

A comunidade de aprendizagem docente, aqui considerada, surge da experiência das autoras norte-americanas com a formação inicial e continuada de professores. Elas teorizaram sobre a pesquisa e a prática profissional docente, destacando a lacuna existente entre a formação na universidade e as práticas escolares. A proposta de uma comunidade de aprendizagem docente surge da concepção de que os professores universitários não são os especialistas exclusivos pelos conhecimentos escolares, pela promoção de políticas e pesquisas sobre a formação docente. Mas, essa compreensão não desqualifica a universidade como o lócus institucional de formação docente e nem desmerece a formação inicial. Trata-se de reconhecer que a formação universitária do professor envolve a compreensão de práticas e saberes produzidos pela e na escola.

Em 1990, Cochran-Smith e Lytle (1999) reconheceram dois tipos de pesquisa que invisibilizavam o trabalho realizado pelos professores da educação básica: as pesquisas de processo-produto, que relacionam o comportamento do professor ao resultado dos alunos, e as qualitativas ou interpretativas, que levavam em consideração aspectos da sociologia, da antropologia, da linguística. No entanto, nenhuma demonstrava o conhecimento dos professores acerca do seu processo de ensino-aprendizagem.

Com influência na narrativa e tendo como inspiração autores como Lawrence Stenhouse e Henry A. Giroux, as pesquisadoras norte-americanas propuseram pesquisas que compreendessem a prática profissional de professores da educação básica, identificando características diversas nas pesquisas produzidas pela academia daquelas por professores da escola. Para as autoras, não se tratava de uma hierarquização, mas de um reconhecimento de saberes distintos que precisavam ser valorizados.

Partindo dessa perspectiva, de que o conhecimento não se dá de fora para dentro da escola, ou seja, não é produzido por acadêmicos para ser replicado nas escolas da educação básica, as autoras reconheceram que existem diferentes concepções sobre a aprendizagem da docência, caracterizadas em: conhecimento para a prática, na prática e da prática, tal como focalizado no capítulo anterior. Na defesa por um conhecimento da

prática, as autoras propõem a investigação como postura, culminando nas comunidades investigativas, o que posteriormente seriam intituladas de comunidades de aprendizagem docente.

As comunidades investigativas surgem de um modo de ser investigativo que deve acompanhar o professor ao longo do seu desenvolvimento profissional. Ao se reunirem em torno de uma questão, desafio e tema podem sugerir respostas a problemas globais que afetam outros professores. Possui intenção investigativa e colaborativa, com objetivos diversos. Surge do encontro de professores experientes e iniciantes em torno de um problema comum, por exemplo: o currículo, as práticas de avaliação, o processo de ensino-aprendizagem, as políticas de acesso e permanência dos estudantes, entre outros. No entanto, a colaboração deve efetivar mudanças na aprendizagem dos alunos, de modo a contribuir para a sua participação em uma sociedade igualitária e democrática.

Existem vários tipos e formas de organização de comunidades de aprendizagem docente. Interessa-me descortinar os aspectos imprescindíveis para que seja possível a sua definição, sendo reconhecida como tal e não um grupo como outros que já existem.

O quadro a seguir apresenta uma síntese das principais características defendidas pelos autores que subsidiaram o estudo do termo, como Tönnis (1991), Weber (1991), Bauman (2003; 2013) e Cochran-Smith e Lytle (1999; 2002).

Quadro 1: Síntese sobre comunidades

<i>Autores</i>	<i>Características</i>					
Tönnies (1942)	Definida por laços de consanguinidade (parentesco), de coabitação territorial (vizinhança) e de afinidade espiritual (“amizade”)	Quando há união espontânea e durável	Baseada em uma vontade “natural”	Considera o singular e as identidades locais	Sentimentos comuns que produzem uma vontade coletiva	
Weber (1991)	Forma específica de relação social	Associativa	Sentimento subjetivo dos participantes de pertencer ao mesmo grupo			
Bauman (2003; 2013)	Deve ser espontânea (a partir do entendimento compartilhado)	“Natural” e intuitiva	Pequena; autossuficiente e distinta	Deve equilibrar segurança e liberdade; autonomia e	“informal” – muda ao longo do tempo, sem regras estabelecidas	“espontâneo” e “cooperativo” – todos devem ganhar com

				confiança; proteção e aconchego.		as experiências
Cochran-Smith e Lytle (1999; 2002)	Espaço intelectual, social e organizacional	Professores novos e experientes	Objetivo comum	Longo prazo	Linguagem que respeite as falas de todos	

Fonte: Lahtermaher, 2020.

Os autores Tönnies (1942), Weber (1991), Bauman (2003; 2013) e Cochran-Smith e Lytle (1999; 2002) apresentam diferentes concepções acerca do conceito de comunidade, que é cercada por certa frustração por ser cada vez mais difícil encontrar experiências. No entanto, como alerta Bauman (2003), é possível avaliar o que tem sido proposto tentando compreender o que, de fato, compõe as comunidades, buscando não cometer erros do passado ou se desviar por caminhos que destoam por completo, ainda que seja uma tarefa provisória.

O mapeamento aponta as aproximações e distanciamentos entre os autores e, mesmo demonstrando a complexidade do conceito, permite destacar duas características comuns aos autores. Elas auxiliam na delimitação do conceito de uma comunidade de aprendizagem docente, ainda que não esgotem em si mesmas.

1. Duração: permite a sua própria modificação no decorrer do tempo, possibilitando que os participantes se conheçam, estabeleçam sua própria organização e comunicação, que se modifica à medida que ampliam suas experiências;

2. Colaboração: há um reconhecimento de que aprendem uns com os outros, pois compartilham de um objetivo comum, visando melhorar a partir de uma ajuda mútua. Há, portanto, um sentimento de pertencimento ao grupo, o que provoca o interesse associativo.

Os dois aspectos são importantes para o mapeamento do conceito, mas tendo em vista a aposta desta tese – de que as comunidades de aprendizagem docente podem se configurar como estratégia de indução profissional – compreendi que não bastavam para que uma comunidade de aprendizagem docente seja reconhecida como tal.

Para isso, seria necessário um diálogo mais enfático com a literatura sobre a formação de professores sem perder a fonte dos autores da sociologia que, empiricamente, discutem as comunidades. Ao investir em um conceito de comunidade de aprendizagem docente marcado pelos objetivos específicos desta pesquisa, entendo que mais importante do que definir o que seria esse grupo, deveria apostar em suas finalidades, podendo

investigar o trabalho desenvolvido no contexto de cada grupo para saber se contribuem para a formação de professores iniciantes.

Quando comecei este trabalho, havia como expectativa encontrar uma comunidade de aprendizagem docente materializada, quase idealizada, dentro de alguns aspectos pré-definidos. O trabalho colaborativo das comunidades interessava-me e buscava uma comunidade que, no contexto das escolas da educação básica, desenvolvessem trabalhos de modo autoral e investigativo sobre as suas próprias práticas, sem a intervenção direta da universidade controlando prazos e finalidades.

Os estudos sobre colaboração fizeram-me compreender que nem todo coletivo é autenticamente colaborativo, podendo ser regulado, burocrático e fixo quanto ao tempo e as relações de poder. Em um coletivo, podem haver pequenos subgrupos que disputam visões, pouco trocam sobre as suas experiências, tornando-se adversários em diferentes situações. Dessa forma, a comunidade de aprendizagem docente deveria estar situada em um contexto real.

Como explica Hargreaves (1998), para a comunidade de aprendizagem docente ser identificada como tal, seria necessária uma iniciativa para trabalhar junto a outros professores, fazendo parte do grupo, surgindo de cada integrante. As pessoas não poderiam ser coagidas ou cooptadas para o grupo. Segundo Fiorentini (2004) sobre a participação nos grupos colaborativos de matemática:

A opção por um determinado grupo (ou querer constituir um), entretanto, é influenciada pela sua identificação com os integrantes do grupo e pela possibilidade de compartilhar problemas, experiências e objetivos comuns. Tal identificação não significa a presença de sujeitos iguais a ele (com os mesmos conhecimentos ou do mesmo ambiente cultural), mas de pessoas dispostas a compartilhar espontaneamente algo de interesse comum, podendo apresentar olhares e entendimentos diferentes sobre os conceitos matemáticos e os saberes didático-pedagógicos e experienciais relativos ao ensino e à aprendizagem da matemática (FIORENTINI, 2004, p. 6).

Tal sentido de comunidade se distancia do originalmente apresentado por Tönnies (1942) ao pensar nas comunidades no meio rural, organizadas por laços de parentesco, vizinhança ou amizade. Mas, pensando na sociedade atual e na importância do trabalho no cotidiano das pessoas, é possível notar certas influências. Aspectos como partilhar objetivos comuns, o pertencimento dos sujeitos ao grupo, a vontade de participar ser marcada por escolhas individuais são necessários, e não por uma imposição da instituição ou de responsabilização.

No entanto, a comunidade está sempre em aberto, sujeita a modificações, em uma corda bamba, em que se faz necessário equilibrar a confiança e autonomia, a liberdade e

a segurança e também corre o risco de se isolar. Mesmo com as diferenças entre a comunidade “pura” e a comunidade “possível” no meio urbano, a ideia de professores novos, experientes e em formação reunindo-se para trocar experiências sobre a sua prática profissional é inovadora e pode ser potencializadora de mudanças significativas no contexto das escolas públicas.

Mesmo que persistam dúvidas acerca da sua configuração, que haja uma escassez de práticas, essa pode ser uma estratégia possível de acompanhamento de professores iniciantes e de abertura do trabalho docente, podendo tornar-se um espaço importante para o desenvolvimento profissional.

Os professores em início de carreira apresentam um dos maiores desafios da profissão docente na contemporaneidade, devido ao choque de realidade que enfrentam: os altos índices de abandono, são desvalorizados e mal remunerados. O período da inserção, foco deste trabalho, também é afetado. As reformas educacionais com vistas à responsabilização, privatização, bonificação, meritocracia e as avaliações de desempenho têm influenciado políticas descentralizadoras de formação de professores.

2.3 Comunidade de Aprendizagem Docente: pensando a prática profissional

A formação de professores no Brasil sofre influência de novas ideias, pesquisas e propostas (COCRHAN-SMITH e LYTLE, 1999; 2002; FIORENTINI e CRECCI, 2016; FRIORENTINI, 2013), com as quais tenho me aproximado no sentido de identificar relações com o que defendo em termos de comunidade de aprendizagem docente.

As comunidades profissionais de professores têm sido reconhecidas gradualmente como possibilidades de melhoria da formação, sendo espaços importantes para suportar desafios e pressões (ORLAND-BARAK, 2012). Geralmente, são espaços autênticos e relevantes, onde os participantes podem analisar seus papéis de maneira crítica e colaborativa. A concepção de uma comunidade profissional que vise a estimular o desenvolvimento do professor parte da noção proposta por Wenger (1998) de “comunidade de prática”.

O conceito de “comunidades de prática” (CoPs) foi cunhado em 1998 por Etienne Wenger, na tentativa de desenvolver uma explicação de caráter social para a aprendizagem humana. Segundo o autor, a aprendizagem envolve relações sociais, ampliando o aspecto puramente cognitivo. Definido como um contexto social, onde várias pessoas interagem, a “prática” é uma atividade realizada em articulação com o contexto histórico e social, imprimindo significado à ação. As CoPs são formadas por pessoas que voluntariamente compartilham de um mesmo interesse ou paixão, interagem

regularmente, trocam informações e conhecimento, buscam sustentar a comunidade e compartilham do aprendizado de maneira que podem ser caracterizadas por apresentarem as seguintes dimensões: empreendimento conjunto, envolvimento mútuo e repertório compartilhado, não se caracterizando necessariamente em um local de harmonia (WENGER, 2010).

A existência das comunidades de prática pode contribuir para o estabelecimento das relações de criação e compartilhamento de conhecimento, ajudando as organizações a entender melhor o mundo, bem como possibilitando a percepção de que o aprendizado informal se dá a partir do engajamento das pessoas no fazer, conforme explica o autor.

A participação nas comunidades de prática nem sempre ocorre de maneira colaborativa à medida que as pessoas engajadas em uma atividade demonstram suas contradições e tensões, inerentes às relações interpessoais. O autor também chama atenção para a negociação dos significados empregados, as ações dos participantes, pois, em um grupo, a compreensão individual e coletiva de um mesmo conceito se modifica com o tempo e perpassa valores, motivações e concepções pessoais.

Nessa perspectiva, as comunidades de prática pressupõem um aprendizado que faça uso de um repertório compartilhado de fazeres, saberes, reflexões que impactam a comunidade local. No entanto, são utilizadas, nas organizações de diferentes naturezas, ramos e tamanhos e tais experiências foram compreendidas por diversos ângulos, sejam por empresas até organizações educacionais.

Influenciadas pelas comunidades de prática e pelas teorias sociais e linguísticas, as autoras norte-americanas Cochran-Smith e Lytle (1999; 2002) cunham o conceito de comunidade de aprendizagem docente, tal como apontado na seção anterior. São enfáticas ao evidenciarem o que não querem explorar com o termo: aprendizado da docência em comunidades, comunidades profissionais, comunidades de aprendizagem colaborativa, etc. Apontam a preocupação sobre a visão do encontro de professores como algo exclusivamente positivo, ou que algo mágico acontecesse simplesmente por professores estarem reunidos: o propósito dessas comunidades é o trabalho feito nesses grupos, abrigando a aprendizagem da docência ao longo do tempo, de modo que possa provocar mudanças escolares maiores.

Sendo assim, elas desenvolvem o conceito de “Comunidades de Aprendizagem Docente” (teacher learning communities), afirmando que o conhecimento necessário para ensinar é fruto de indagações sistemáticas sobre o ensino, os estudantes, o conteúdo, o currículo, as escolas, e tal conhecimento é construído coletivamente dentro de comunidades locais e amplas. Trata-se de um espaço intelectual, social e organizacional

que dá suporte para o desenvolvimento profissional de seus membros, onde os professores novos, os experientes e os em formação têm a possibilidade de falar, pensar, ler, escrever sobre seu trabalho de maneira contextualizada. São organizadas com um período mínimo de um ano escolar, com frequência estável, havendo debates, discussões e reflexões sobre situações de ensino e textos. Tem como finalidade a melhoria na prática profissional docente, na cultura escolar e nas comunidades e, segundo as autoras, conceitualmente:

Teacher learning Community refers to an intellectual space as much as it designates a particular group of people and, sometimes, a physical location. In this sense, communities are the intellectual, social, and organizational configurations that support teachers' ongoing professional growth by providing opportunities for teachers to think, talk, read and write about their daily work, including its larger social, cultural and political contexts in planned and intentional ways (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 2002, p. 2463).¹³

Para a configuração de uma comunidade de aprendizagem, as autoras apontam algumas características-chave, como a organização do tempo; estrutura de falas e textos; objetivo compartilhado. Sobre a organização do tempo, é importante que seja destinado aquele suficiente para o trabalho, e que seja pensado em longo prazo, onde a frequência seja estável, embora possa se alterar. Com o passar do tempo, é possível que seja construída uma relação de maior confiança entre os participantes, trazendo assuntos mais delicados e, nesse sentido, a experiência demonstra que é a partir dessa duração contínua que os professores criam histórias comuns e uma cultura compartilhada, de experiências, discursos, procedimentos e marcos.

As comunidades de aprendizagem docente têm uma maneira particular de utilizar a linguagem em seus trabalhos, sejam eles orais ou escritos; por essa razão as comunidades que apoiam a aprendizagem da docência, trocando entre os pares, possibilitam novas formas de discussão e reflexão sobre o ensino. É importante que haja um espaço para que os professores falem sobre as suas salas de aula, procurem conselhos, compartilhem ideias específicas sobre o ensino de maneira planejada, possibilitando que se crie uma relação de afetividade e ajuda mútua necessária ao trabalho docente.

Embora os objetivos específicos de cada comunidade variem, é importante que exista um objetivo comum, que vise a uma melhoria na prática profissional, na cultura

¹³ Tradução livre: Comunidade de aprendizagem docente refere-se a um espaço intelectual tanto quanto designa um grupo particular de pessoas e, algumas vezes, um local físico. Neste sentido, comunidades são configurações intelectuais, sociais e organizacionais que suportam o crescimento profissional de professores, promovendo oportunidades para que professores pensem, falem, leiam e escrevam sobre seus trabalhos diários, incluindo seus contextos sociais, culturais e políticos mais abrangentes, de maneira intencional e planejada (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 2002, p. 3).

escolar ou mesmo quanto às oportunidades de acesso e permanência dos alunos e o seu aprendizado. Como afirma Cochran-Smith e Lytle (2002, p. 7), “em termos gerais, as TLCs são mais efetivas e têm vida útil maior quando os professores escolhem participar enquanto têm um papel significativo na construção de questões importantes”.

Abaixo, apresento um quadro síntese das principais características de uma comunidade de aprendizagem docente segundo a perspectiva das autoras norte-americanas.

Quadro 2: Síntese sobre comunidade de aprendizagem docente, tendo como referência Cochran-Smith e Lytle (2002).

Comunidades de Aprendizagem Docente		
Organização do tempo	Estrutura de falas e textos	Objetivo compartilhado
<ul style="list-style-type: none"> • Funcionam em períodos relativamente longos – pelo menos um ano acadêmico – e frequentemente em uma base contínua, onde a frequência do grupo é basicamente estável, embora a frequência dos membros possa alterar de tempos em tempos; • Incluem ambos os professores: iniciantes e experientes, os experientes podem ser membros da comunidade ao longo do tempo, enquanto os iniciantes podem mudar em cada ciclo ou grupamento do programa; • Desenvolvem suas próprias histórias e, em certo sentido, sua própria cultura – um discurso comum, experiências compartilhadas que favoreçam o desenvolvimento profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os grupos desenvolvem maneiras de descrever, discutir, debater, refletir, escrever e ler sobre ensino, aprendizagem e escolarização; • Questionam afirmações sobre práticas comuns e examinam juntos experiências e informações sobre as escolas e salas de aula, e artefatos que tornam possível a geração e consideração de análises e explicações alternativas; • Todas as falas não contribuem diretamente para a construção conjunta do conhecimento acerca do ensino e escolarização. Ao invés disso, os professores trocam histórias de suas salas de aula, compartilham ideias específicas, procuram os conselhos uns dos outros, e trocam opiniões sobre questões e problemas em suas escolas e no contexto educacional em geral; • Os textos e falas têm uma importante função – ajuda a criar e a manter as relações interpessoais necessárias para o projeto ou propósito maior da comunidade; 	<ul style="list-style-type: none"> • Quase sempre um objetivo comum é a melhora ou mudança na prática profissional, na cultura escolar ou nas parcerias comunitárias; • Algumas focam em disciplinas particulares ou no currículo escolar. Outras focam na avaliação da educação; • Os objetivos acompanham as necessidades e especificidades dos contextos locais; • Em termos gerais, são mais efetivas e têm vida útil maior quando os professores escolhem participar, e quando têm um papel significativo na construção de questões importantes.

	<ul style="list-style-type: none"> • São usados textos, que não necessariamente serão publicados. Incluem livros, diários e produções de pesquisa relacionadas ao ensino e aprendizagem; • Trata de uma atividade social e coletiva, que depende da participação de todos no debate de ideias, ampliando os discursos e escritas. 	
<p>Objetivos comuns: Têm o objetivo de que os professores saibam mais e ensinem melhor. Entretanto, diferentes Comunidades de Aprendizagem Docente são iniciadas e motivadas por diferentes ideias sobre o que significa "saber mais" e "ensinar melhor". Não há uma única definição.</p>		
<p>Diferenças entre as Comunidades de Aprendizagem Docente: Existem três ideias sobre as relações entre conhecimento e prática que coexistem no mundo da política, pesquisa e prática educacional e são invocados por pessoas diferentemente posicionadas, para justificar as diferentes abordagens para melhorar o ensino e a aprendizagem pelas comunidades. São elas: o conhecimento PARA a prática, o conhecimento NA prática e o conhecimento DA prática.</p>		

Fonte: Lahtermaher, 2020.

Pensando a possível contribuição das comunidades de aprendizagem docente para professores iniciantes, existem três características que favorecem o processo de inserção profissional e, quando identificadas no seio de uma Comunidade de Aprendizagem Docente, permitem localizar indícios de indução profissional. São elas: a “desprivatização” da prática; as altas expectativas e a investigação como postura (COCHRAN-SMITH, 2012).

A “desprivatização” da prática é o interromper do trabalho enquanto ato privado. Como demonstrado no primeiro capítulo, durante o período de inserção profissional, os professores iniciantes sentem um isolamento profissional, recorrendo a um trabalho individualizado e a imitação acrítica de seus pares, muitas vezes atrás de portas fechadas, impedindo que sua docência seja observada por terceiros. Por um lado, o isolamento os afasta do compartilhamento de ideias e práticas, mas por outro permite certa autonomia frente ao julgamento dos professores experientes.

A desprivatização da prática na perspectiva de Cochran-Smith e Lytle (2012) e de Campelo e Cruz (2019) seria a abertura do seu trabalho a outros, para que haja colaboração entre os pares, tornando-o trabalho e aberto às críticas. Ao expor sua prática de ensino, dificuldades, inseguranças e expectativas é possível construir coletivamente o

conhecimento. Assim, na perspectiva de uma comunidade de aprendizagem docente, os professores iniciantes têm a possibilidade de desprivatizar a sua prática.

A aprendizagem da docência em uma concepção DA prática permite que os professores iniciantes, ao trocar com os experientes, se vejam como tomadores de decisão e pertencentes a um grupo. As altas expectativas referem-se a si mesmo como professor e aos estudantes. No interior dos grupos, é que podem ser favorecidas as altas expectativas de si à medida que criam conhecimento situado e veem as mudanças a partir de uma realidade concreta.

Pode favorecer também para que todos os integrantes, iniciantes ou experientes, assumam altas expectativas dos estudantes. Narrar sobre a docência de forma oral ou escrita permite que as experiências sejam compartilhadas, repensadas e reformuladas. A partir da troca, é possível conhecer outras estratégias de ensino-aprendizagem, assumindo a responsabilidade de que todos são capazes de aprender e que pertencer ao grupo é um processo formativo.

A investigação como postura trata de uma visão crítica que deve ser cultivada ao longo de toda a vida profissional, mas que é fundamental no contexto das comunidades de aprendizagem docente. A prática docente não é vista como mera reprodução em uma perspectiva aplicacionista, mas há um sentido social e político nas deliberações sobre como fazer, porque, quem decide e a quem se dirige.

A pesquisa do professor deveria ser a base do conhecimento profissional docente, opondo-se à ideia de que o conhecimento é apenas gerado na universidade. É muito comum que a base profissional seja pensada a partir de conhecimentos de “fora para dentro” da escola. Embora sejam conhecimentos válidos, se distanciam do que acontece no interior das instituições e que afetam a profissão docente.

Os professores podem vir a desenvolver um modo de ser investigativo, que vai além de uma pesquisa esporádica em um período específico. Por possuir longa duração, as comunidades permitem o desenvolvimento dessa postura. A finalidade principal do construto de postura investigativa é “aprimorar a aprendizagem do aluno e as suas chances na participação e contribuição para uma sociedade diferente e democrática” (COCRAHN-SMITH e LYTLE, 2009).

Em entrevista concedida para Fiorentini e Crecci (2016), Cochran-Smith explica que

acredito que as comunidades são um dos poucos lugares em que os professores podem realmente desenvolver a investigação como postura, porque eles constroem ideias com outros professores. Comunidades que são investigativas, ao longo do tempo, desenvolvem normas e entendimentos comuns. E as

peças envolvidas nessas comunidades empurram umas às outras para não fazer apenas suposições, mas para levantar questões (...)as comunidades em que Susan Lytle e eu trabalhamos e escrevemos são investigativas, e assim as pessoas trabalham com dados de suas comunidades que trazem para as reuniões. Esses dados podem ser amostras de escrita dos estudantes, trabalhos de matemática dos estudantes, também podem ser documentos de uma escola ou relatórios. E o grupo, então, pode se envolver em vários tipos de investigação, que tem como pano de fundo a seguinte questão: Quais são os pressupostos que estão operando aqui? (COCHRAN-SMITH, 2016, *apud* FIORENTINI e CRECCI, 2016, p. 515).

A investigação como postura torna-se mais ampla do que a ideia de um professor reflexivo. Todo professor que desenvolve essa disposição está sendo reflexivo, mas não ao contrário. Por isso, nem todo grupo colaborativo é necessariamente investigativo, mas é esperado que as comunidades de aprendizagem docente assumam esse caráter devido às especificidades apresentadas até aqui.

Para Cochran-Smith (*apud* FIORENTINI e CRECCI, 2016), uma comunidade de aprendizagem docente torna-se investigativa quando

Para mim, o que torna uma comunidade investigativa são as perguntas que vêm dos praticantes, dos professores, e que não são impostas a eles. Em comunidades investigativas, há ativos questionamentos dos pressupostos, das hipóteses, investigações de práticas comuns, há uma tentativa de ser sistemático e há uma cuidadosa consideração às múltiplas perspectivas (COCHRAN-SMITH, 2016, *apud* FIORENTINI e CRECCI, 2016).

Portanto, as características apresentadas sobre a comunidade de aprendizagem docente revelam seus objetivos comuns e diferenças. No contexto nacional, é interessante avaliar as experiências vividas pelos professores e as dificuldades que limitam a sua participação nesses grupos. Deste modo, surgem algumas questões: quem seria o responsável pela criação de uma comunidade de aprendizagem docente? Se ela pode vir a ser uma estratégia de indução profissional, seria uma estratégia enquanto política pública, como projeto escolar ou iniciativa espontânea dos professores?

Entendo que uma comunidade de aprendizagem docente pensada conforme as características sinalizadas não tem como finalidade a obrigatoriedade. Caso ela seja pensada como política pública de formação de professores e implementada como projeto obrigatório em larga escala, há um problema em sua concepção. Não só porque se exige que os professores iniciantes e experientes se reúnam em torno de algo, que podemos chamar de comunidade, que eles vão se envolver em investigação. Quando acontece em larga escala, é mais prudente chamar de comunidades de aprendizagem profissional do que de comunidades investigativas (COCHRAN-SMITH 2016 *apud* FIORENTINI e CRECCI, 2016).

As comunidades de aprendizagem profissionais são aquelas em que os professores são convidados a fazer oficinas, workshops para diretores; certamente há um projeto de formação, mas que não é necessariamente em benefício da investigação sobre o processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, dificilmente uma comunidade de aprendizagem docente vai acontecer de maneira duradoura, com objetivos comuns, com organização do tempo de forma partilhada e sendo possível identificar uma “desprivatização” da prática, altas expectativas e a investigação como postura se ela for imposta de cima para baixo.

Diferente de um modelo padronizado e em larga escala, as escolas e seus variados agentes como gestores, professores iniciantes, experientes e funcionários podem vir a pensar de forma contextualizada e situada como criar uma comunidade de aprendizagem docente que atenda aos interesses de sua instituição. Os temas podem variar, como a análise de resultados de uma avaliação em larga escala e como tornar isso uma investigação coletiva dos envolvidos, produzindo novas formas de conhecimento e ações até discutir práticas sustentáveis e o seu ensino.

Outra iniciativa para a criação de uma comunidade de aprendizagem docente vem do próprio movimento dos professores que, interessados em diferentes temáticas, buscam os pares para a criação de grupos investigativos. No caso dos iniciantes, ocorre sobretudo em função da necessidade de sentirem-se pertencentes a um grupo e terem a possibilidade de compartilhar suas práticas com outros.

Para isso, é necessária a compreensão da importância do período de inserção profissional entre todos os sujeitos escolares. Quando o professor iniciante faz um movimento de busca por um grupo, é necessário que sejam reconhecidos e valorizados, e que a escola, como instituição, perceba o valor desse espaço para a melhoria do desenvolvimento profissional de todos, flexibilizando seus horários de modo que permita a sua participação.

No entanto, o que acontece no contexto brasileiro é uma grande ausência das comunidades de aprendizagem docente. O primeiro ponto é a discussão a ser feita sobre professores iniciantes, inserção profissional e indução, pois, por ser recente, é esperado que não ocorra no interior das escolas.

O segundo ponto trata das dificuldades do trabalho docente e sua precarização, já que muitos professores lecionam em duas e até três escolas, somando mais de cem alunos. Nesse sentido, torna-se impossível sua integração à cultura dessas instituições e um trabalho extraescolar que possibilite sua participação em grupos investigativos.

O terceiro ponto é fundamental na discussão sobre a dificuldade da sua identificação: a comunidade não existe enquanto um grupo sólido e visível. O que existem

são características sobre o trabalho que é desenvolvido em alguns grupos e, assim, podemos identificá-la como comunidade de aprendizagem docente. Então, como esse conceito ainda é pouco difundido no Brasil, não existem iniciativas sendo criadas com esse nome, tampouco seria possível ver seus contornos tão definidamente.

Por essas razões, passei a buscar grupos que possuem contornos de comunidade de aprendizagem docente, mas o que vai definir se são ou não é o trabalho desenvolvido nesses grupos, que podem apresentar aspectos facilitadores ou dificultadores para a indução de professores iniciantes, o que me interessa propriamente.

Para isso, desenvolvi o quadro abaixo sobre início e o fim de uma comunidade de aprendizagem docente, favorecendo a compreensão sobre os contornos.

Quadro 3: Comunidades de aprendizagem docente e seus contornos.

Comunidades de Aprendizagem Docente e seus contornos	
Quando começa	Quando termina
<ul style="list-style-type: none"> • Quando professores iniciantes e experientes resolvem por iniciativa própria participar; • Há envolvimento e frequência voluntária; • É duradoura; • Há objetivos comuns; • Investigação sobre temas que visem melhorar o ensino. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os temas passam a ser recorrentes; • Não há objetivos comuns entre as pessoas do grupo; • A frequência passa a ser instável; • Encontros rápidos e esporádicos; • Percepção de mal-estar, desconforto, exclusão; • Obrigatoriedade/imposição.

Fonte: Lahtermaher, 2020.

Ainda que variem enquanto a forma e seus objetivos, penso que a duração e a colaboração contribuem para a identificação de uma comunidade de professores, pois a imersão de maneira intencional por aqueles que participam – dado que estão lá porque desejam e compartilham experiências – permitirá refletir sobre o trabalho docente e, assim, modificá-lo. Tais características ajudam a localizá-las, mas o fundamental é compreender o trabalho desenvolvido no interior dos grupos e, por isso, as características apontadas pelas autoras norte-americanas ajudam a compreender o trabalho desenvolvido no contexto dos grupos.

Por entender que tal conjunto de aspectos são indicadores de uma comunidade de aprendizagem docente, acredito que não sejam necessários adjetivos como os encontrados nas pesquisas educacionais, por exemplo, comunidade colaborativa, fronteira,

participativa, já que o sentido se esvai, porque deve ser em seu seio aberta, flexível e colaborativa para que não se torne uma “comunidade fechada”.

Portanto, as comunidades de aprendizagem docente ganham contornos específicos. Diferenciam-se de grupos de pesquisa que visam a atender especificamente as normas e objetivos da universidade, tampouco se tratam de grupos colaborativos de professores da educação básica com experiências já consolidadas no campo da educação, que têm em seu fim elas mesmas. Elas assumem um espaço híbrido de formação dos indivíduos e, quando o trabalho for desenvolvido em uma concepção que favoreça o aprendizado da docência, pode vir a ser uma estratégia de indução para os professores iniciantes.

2.3 Um espaço híbrido de formação

A apropriação que faço de comunidade de aprendizagem docente como um espaço híbrido tem como referência as pesquisas de Zeichner (2010; 2015). Para ele, espaços híbridos no contexto da formação são aqueles que reúnem professores da universidade e da escola básica, conhecimento acadêmico e conhecimento prático profissional, visando melhorar o aprendizado dos alunos.

Não há um conhecimento hierarquizado sobre a aprendizagem da docência, considerando a universidade como única e exclusiva fonte. Esses espaços reúnem do conhecimento prático situado ao acadêmico, visando à criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação.

Diferentemente de parcerias convencionais e esporádicas, as comunidades de aprendizagem docente podem vir a ser um espaço democrático para seus participantes. Podem ser híbridas por seus integrantes ocuparem diferentes lugares, como a universidade e a educação básica. No caso das escolas federais, a carreira do magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico permite que o professor, por também realizar pesquisa e extensão, ocupe esses dois espaços, ou, quando doutor, leciona as disciplinas da pós-graduação. Portanto, é possível a existência de professores híbridos que ocupam tanto o espaço da escola básica como da universidade, favorecendo outras parcerias.

Segundo a perspectiva híbrida de formação, espera-se diminuir a lacuna, muito comum na formação de professores, entre os saberes provenientes da universidade com as realidades do cotidiano escolar. Um exemplo refere-se ao “novo lugar para a formação de professores” (NÓVOA, 2017b), um espaço fronteiro entre a universidade e a escola básica, que assume uma postura de profissionalização. Para Nóvoa (2017b), “é um lugar que se produz a profissão de professor, não só no plano da formação, mas também no

plano da sua afirmação e reconhecimento público” (NÓVOA, 2017b, p. 8) e deve ser capaz de responder como acolher os estudantes das licenciaturas, tornando-os professores, inserindo-os na profissão de maneira inovadora.

Esse espaço é denominado por Nóvoa (2017b) como uma “casa comum da formação e da profissão”, tendo um caráter híbrido, ou seja, um “entre-lugar” da escola, universidade, comunidade e as políticas públicas. É composto por estudantes das licenciaturas, professores universitários, representantes das escolas parceiras em que todos têm um papel decisório na formação e indução dos profissionais.

O diferencial dessa proposta está em sua concepção de uma formação que proponha um “terceiro espaço” que não seja aplicacionista, ou seja, onde os estudantes aprendem o conteúdo na universidade para depois colocá-lo em prática nas escolas, tampouco, uma supervalorização da prática, em que somente a experiência do cotidiano seria suficiente para uma formação completa. O objetivo está em um aprendizado compartilhado, mútuo a partir da construção de um diálogo entre escola, universidade e comunidades locais.

Para que essa casa comum possa ocorrer de maneira híbrida, o ensino não pode ser concebido de forma verticalizada: os saberes necessários para formar um professor de matemática, por exemplo, são diferentes dos saberes para formar um especialista em matemática. A colaboração é fundamental, pois se organiza de maneira integrada em torno do conhecimento, não se tratando de uma adição de perspectivas, mas de um entendimento comum sobre o ensino que parte de pontos de vista diferentes, mas que valoriza as experiências de cada um.

Nesse sentido, Nóvoa (2017b) afirma:

É preciso que todos tenham um estatuto de formador, universitários e professores da educação básica. Só com igualdade de tratamento conseguiremos um encontro autêntico entre mundos que se conhecem e que vivem em situações de grande disparidade, tanto nas condições materiais de vida como na imagem social que deles se projecta. Só assim conseguiremos construir comunidades profissionais docentes, que sejam comunidades de aprendizagem e de formação, e não meras reproduções de uma “teoria vazia”, que tantas vezes marca o pensamento universitário, ou de uma “prática vazia”, infelizmente tão presente nas escolas (NÓVOA, 2017b, p. 10).

Esse lugar autêntico para o autor se estabelece com a participação da sociedade e das comunidades locais, como sugere Zeichner *et ali* (2015), ou seja, aqueles que fazem parte da vida cotidiana da escola e da universidade. É essa exposição a outros, a “estranhos” (como explicamos na seção anterior), que a formação se torna

verdadeiramente pública, reconhecendo a diversidade cultural, social e política que perpassa os caminhos formativos de estudantes e professores.

Para Zeichner (2008, p. 17), esse aspecto é fundamental para uma formação de professores para a justiça social, pois é necessário um “reconhecimento das dimensões sociais e políticas do ensino, justamente com suas outras dimensões, e um reconhecimento das contribuições dos professores para aumentar a vida de seus alunos”. Para ele, é necessário envolver ações conjuntas por uma mudança social, assim como envolver comunidades locais que estejam dispostas a trabalhar na direção dos mesmos propósitos.

Essa abertura auxiliará os professores a se formarem dentro da profissão, reconhecendo os contextos profissionais. Para isso, Nóvoa (2017b, p. 10) propõe, em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro, o complexo de formação de professores, criando um novo lugar institucional interno e externo, que promova uma “política integrada de formação de professores, integrando a Universidade na cidade”.

A proposta do complexo consiste em ligar em redes a universidade e as escolas, favorecendo uma aproximação da profissão entre os estudantes de licenciatura. Trata-se de um espaço político, de trabalho interno e externo, que a partir de “terceiros espaços” aproxima a universidade às sociedades e às comunidades locais. Essa aproximação seria, para o autor, o primeiro passo para criar comunidades de aprendizagem docente, pois segundo ele:

[...] sabemos que é na colaboração, nas suas potencialidades para a aprendizagem e nas suas qualidades democráticas, que se definem os percursos formativos. O espaço universitário é decisivo e insubstituível, mas tem de se completar com o trabalho no seio de comunidades profissionais docentes. A profissão docente está a evoluir, rapidamente, de uma matriz individual para uma matriz colectiva (NÓVOA, 2017b, p. 16).

O exemplo do complexo de formação de professores revela seu potencial para favorecer, desde a formação inicial, a criação de comunidades de aprendizagem docente. Isso ocorre quando a concepção de formação é concebida na lógica da parceria, reconhecendo os diferentes saberes produzidos por professores da escola e da universidade, sendo a formação por dentro da profissão.

As comunidades de aprendizagem docente, enquanto espaços híbridos, podem ser estratégias favorecedoras para o aprendizado da docência não somente dos sujeitos que já atuam na escola, mas também daqueles que estão em formação inicial. Por serem capazes de criar novos conhecimentos a partir de situações concretas do cotidiano,

permitem investigar a própria prática, produzindo e refletindo nas políticas e programas de formação, além de favorecer um sentimento de pertencimento identitário ao grupo.

A partir do explicitado até aqui, é possível considerar aspectos contributivos das comunidades de aprendizagem docente para a indução profissional, mas, o contexto empírico das experiências poderá fornecer pistas, reflexões e desafios formativos desses espaços. Por essa razão, nos próximos capítulos será possível depreender o percurso do trabalho investigativo reverberando em análises possíveis.

Capítulo 3 Percurso investigativo

Um olhar, porém, me é inesquecível. Um olhar
que só mulheres cúmplices podem trocar.
(Djamila Ribeiro – Cartas para minha avó)

Este capítulo apresenta o percurso teórico-metodológico da pesquisa delineando o seu objeto, a questão investigativa e objetivos específicos. Discuto as limitações da abordagem e as estratégias para a escolha da comunidade de aprendizagem docente investigada; procuro descrever cada etapa do caminho investigativo traçado, explicitando o porquê das mudanças de trajeto e as escolhas decorrentes dos percalços.

3.1 O foco investigativo

Tal como discutido até aqui, uma das ideias-chave para a compreensão do problema de pesquisa reside no reconhecimento de que o início do exercício profissional é marcado por diferentes estratégias, que podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento profissional dos recém-chegados. A relação entre professores iniciantes e experientes se dá em um contexto de aprendizados e disputas, onde um grupo passa por um período de inserção profissional e outro, já estabelecido na instituição, tende a ser visto como o possuidor de mais conhecimento sobre o ensino, a escola e os estudantes.

Por estarem há mais tempo na escola, os professores experientes podem apresentar maiores salários, cargos de poder e gestão na instituição, maior tempo na ocupação de suas tarefas e para desenvolver novos conhecimentos; enquanto isso, os professores iniciantes ainda procuram inteirar-se dos códigos e normas do novo local de trabalho, fazendo com que adéquem suas expectativas profissionais e pedagógicas à cultura local. Diante desse cenário, professores iniciantes buscam alternativas que auxiliem o seu exercício profissional, de forma que possam resistir aos primeiros anos na docência.

Outra ideia-chave para o delineamento do problema de pesquisa encontra-se no entendimento de que as comunidades de aprendizagem docente são agrupamentos no interior das escolas, ou fora delas, podendo configurar-se como estratégias indutoras para a formação dos sujeitos. Assim, diante dos diferentes problemas enfrentados por professores iniciantes, busco compreender: **a experiência de professores em situação de inserção profissional em comunidades de aprendizagem docente pode ser traduzida como indução profissional?** Para isso, tenho como objetivo **investigar como as comunidades de aprendizagem docente podem se constituir em estratégia de indução durante o período de inserção profissional**, sustentada pela hipótese de que

comunidades de aprendizagem docente podem contribuir para que a inserção profissional de um professor iniciante se dê de modo mais formativo e menos traumático, configurando-se em indução. Firmo como objetivos específicos da investigação:

- Compreender o trabalho desenvolvido pela comunidade investigada;
- Analisar os aspectos facilitadores e dificultadores da inserção que envolvem a participação dos iniciantes em uma comunidade;
- Analisar a aprendizagem da docência de professores iniciantes em comunidade de aprendizagem docente.

Para atender aos objetivos propostos, enfrentei algumas dificuldades no decorrer do processo investigativo. Primeiro, foi preciso definir o que são as comunidades de aprendizagem docente, partindo de alguns contornos, mas compreendendo que cada grupo poderia apresentar variações, como demonstrado no capítulo anterior. A segunda dificuldade ocorreu no processo de busca pelas comunidades de aprendizagem docente.

A estratégia adotada, em um primeiro momento, foi a localização dos grupos por meio da revisão de literatura. A partir da definição do termo e com a finalidade de localizá-las no Brasil, recorri às pesquisas brasileiras sobre as compreensões de comunidade de aprendizagem docente. Na próxima seção, ocupo-me em apresentar o resultado desse levantamento, considerado fulcral para a definição do objeto e estratégico para o delineamento do percurso investigativo.

3.1.1 O foco investigativo no contexto da produção da área

Realizei uma revisão de literatura na plataforma de Teses e Dissertações da CAPES (2018), inserindo os termos “comunidade”; “comunidade de aprendizagem”; “grupos colaborativos”. O objetivo primário da revisão de literatura era compreender o comportamento do campo em relação às pesquisas científicas da área e, secundário, localizar grupos com contornos de comunidade em que seria possível a realização da pesquisa de campo.

O termo “comunidade” resultou em 649 trabalhos (com filtro na grande área da educação) e por meio dos critérios: 1. Comunidades e/ou grupos compostos por professores da educação básica; 2. Grupos com trabalho colaborativo: sete foram selecionados para uma análise inicial. O termo “comunidade de aprendizagem” gerou 108 resultados, sendo três selecionados, enquanto o termo “grupos colaborativos” gerou 56 resultados e nove foram selecionadas para estudo inicial. Para a análise, compreensão e mapeamento da produção sobre a temática foram elaborados quadros que sintetizam

autor, título, objetivos, procedimentos, a instituição e o tipo de cada um dos estudos organizados de acordo com o termo pesquisado (**APÊNDICE I**).

Objetivamente, o levantamento de literatura demonstrou a dispersão da temática e a ausência de trabalhos explicitamente relacionados às comunidades de aprendizagem docente no Brasil. Apesar disso, a revisão e compreensão do campo auxiliam, no contexto deste trabalho, a identificar algumas das problemáticas acerca do objeto de estudo.

A revisão demonstrou dois aspectos importantes sobre o estudo de comunidades de aprendizagem docente. Um número baixo de grupos que se autodenominam como comunidades de aprendizagem docente, revelando como o conceito ainda é recente e muito centrado nos grupos que se referem teoricamente às autoras norte-americanas Cochran-Smith e Lytle; e a dificuldade para a localização de uma comunidade de aprendizagem em atuação, sem que a sua existência esteja condicionada à pesquisa científica e acadêmica.

O primeiro aspecto pode estar relacionado ao que Lima (2012) e Flores e Ferreira (2012) explicam sobre o uso vago do termo comunidade pelos acadêmicos que se debruçam na temática, utilizando-se, frequentemente, de forma generalizada sem que se apresente o que são e o que não pretendem ser.

Pode estar relacionado também às áreas de conhecimento dos trabalhos que, em sua maioria, são da Matemática (10), seguido por Química (3); Pedagogia (2); Física (1); Interdisciplinar (1)¹⁴. Para Lima (2012), esse é um aspecto que merece atenção, pois há uma dificuldade de identificação das comunidades e, por isso, têm sido muito utilizadas análises das redes sociais, estendendo-se para áreas como Física, Matemática e Biologia. Justamente por não haver formas e critérios explícitos sobre o que é considerada uma comunidade de aprendizagem docente, torna mais difícil a sua denominação e detecção.

Além disso, é necessário considerar que, no campo do ensino da matemática, no contexto brasileiro, o Prof. Dr. Dario Fiorentini, da UNICAMP, vem desenvolvendo pesquisas sobre comunidades de aprendizagem docente durante um tempo considerável, sendo um dos responsáveis pelo Grupo de Sábado¹⁵. Muitos dos trabalhos analisados são resultados de pesquisas de seus orientandos e/ou do laboratório de pesquisa ao qual pertence, o PRAPEM (Prática Pedagógica em Matemática).

Outra explicação provável para a alta adesão de pesquisas das ciências exatas pode ser a busca por alternativas aos desafios da profissão. Sobre isso, Bauri, Cassetari e

¹⁴ Os outros dois foram descartados por não ser possível sua classificação.

¹⁵ Grupo colaborativo de professores que ensinam matemática. Sua descrição será apresentada mais à frente.

Oliveira (2017) alertam para a baixa atratividade da carreira docente, marcada por condições adversas de trabalho e remuneração. Há um problema de escassez de professores marcado por áreas como Física, Química e Matemática, como evidencia o relatório desenvolvido pela OCDE (2017). Além da questão quantitativa, há um problema de natureza qualitativa e os grupos colaborativos poderiam ser alternativas de sobrevivências aos desafios impostos aos professores dessas áreas.

O outro aspecto decorrente da revisão de literatura trata da dificuldade em localizar uma comunidade de aprendizagem docente, pois é quase um consenso a afirmação de que os professores podem se beneficiar de culturas colaborativas, discutindo suas práticas de ensino com os colegas de profissão, e aprendendo por meio do trabalho em conjunto. Esse argumento reforça a ideia de que existe uma necessidade do trabalho colaborativo nas escolas. Apesar disso, como explicam Flores e Ferreira (2012), tem sido recorrente o uso de termos como “comunidades de aprendizagem”, “comunidades profissionais de professores”, “comunidades profissionais de ensino”, “comunidades de aprendizagem docente”, “comunidades de prática”; “grupos colaborativos de professores” de maneira mais alargada na literatura educacional, dificultando a compreensão de sua atuação.

A ausência de comunidades de aprendizagem docente, apontadas na revisão de literatura, também pode ser decorrente das condições de trabalho dificultadoras para que professores da educação básica se organizem em torno de um grupo colaborativo. A lacuna desses espaços também pode contribuir para uma desvalorização dos saberes produzidos pelos professores da educação básica, dificultando enxergarem-se como produtores de conhecimento e divulgarem o trabalho desenvolvido. Ainda pode ser a consequência de uma falta de apoio e estímulo aos profissionais da escola para pesquisarem sobre a prática docente. A pesquisa científica permanece centrada na produção universitária, dificultando a legitimidade do professor pesquisador da educação básica.

As pesquisas analisadas demonstram que as comunidades ou grupos colaborativos, em sua maioria, tinham caráter esporádico ou de curta duração. Começavam por iniciativa do pesquisador ou tinham o período de duração da pesquisa em desenvolvimento. Outros grupos já encerraram as atividades, dificultando o acompanhamento do trabalho realizado para os fins desta pesquisa. Também foi possível localizar um grupo iniciado pelo departamento de uma universidade, e que se tornou uma proposta institucional.

Após o levantamento, com leitura dos resumos e, quando necessário, de toda a tese e/ou dissertação, entendi que, com exceção das pesquisas com e sobre o Grupo de Sábado e, por vezes subgrupos do PRAPEM (Prática Pedagógica em Matemática), os trabalhos não se enquadravam nas características defendidas para este trabalho. No caso das comunidades de aprendizagem docente ou comunidades fronteiriças, o levantamento de literatura apontou uma direção, demonstrando como a matemática é a área com maior número de investigações.

Foi possível reconhecer a contribuição dessas iniciativas para o desenvolvimento profissional docente, mas devido as diversas características, objetivos e modos de atuação, não consegui localizar aspectos comuns entre elas, favorecendo a compreensão de uma comunidade de aprendizagem docente. Somente a leitura dos trabalhos foi insuficiente para notar o caráter intuitivo das comunidades em se organizar em torno de um problema, dilema, situação, identificado pelo próprio grupo de professores. Ou seja, os trabalhos analisados a partir da revisão de literatura auxiliaram a compreensão e mapeamento da temática, mas só foi capaz de apontar uma única comunidade de aprendizagem docente, o Grupo de Sábado, cuja descrição será apresentada na próxima seção.

No entanto, por já ser uma experiência de comunidade consolidada, com pesquisas elaboradas por diversos integrantes do Grupo de Sábado e de seu coordenador (FIORENTINI, 2004; GAMA, 2007; CRECCI, 2016) apontando a contribuição para o desenvolvimento profissional de professores de matemática, entendi que a área já havia sido bastante explorada por aqueles que fazem parte dela, professores de matemática da escola básica ou do ensino superior. Seria necessário buscar outras comunidades de aprendizagem docente. Como a revisão de literatura não foi capaz de sugerir outros grupos, foi preciso pensar em novas estratégias.

Deste modo, a revisão de literatura foi determinante para o mapeamento da temática e as decisões acerca das abordagens teórico-metodológicas que definiram o caminho da pesquisa, mas não foi capaz de apontar o campo empírico.

3.1.2 O foco investigativo pela via de “informantes privilegiados”

A comunidade de aprendizagem docente identificada por meio da revisão de literatura foi o grupo de sábado (GdS), coordenado por Fiorentini (FE/UNICAMP). É denominada como uma comunidade de prática reflexiva e investigativa e é um subgrupo do PRAPEM. Os participantes se reúnem quinzenalmente pela manhã, aos sábados, para estudar, compartilhar, discutir, investigar e escrever sobre a prática pedagógica em

matemática nas escolas em um ambiente colaborativo que congrega professores da disciplina do ensino fundamental e médio, e docentes da Área de Educação Matemática da FE/UNICAMP.

O grupo existe há dezoito anos e surgiu da denúncia de egressos da licenciatura em Matemática, que diziam que a formação profissional da licenciatura, por mais sólida em termos de conteúdos matemáticos e pedagógicos, estava distanciada da escola pública contemporânea. Os professores da escola básica argumentaram que as soluções propostas pelos acadêmicos ou especialistas estavam fora da realidade, e não funcionavam em suas escolas. Os problemas apontados motivaram a criação de um grupo colaborativo disposto a mudar as práticas escolares e a contribuir para a formação de futuros professores, envolvendo professores universitários, pós-graduandos em Educação Matemática e professores da educação básica que ensinam tal disciplina.

Segundo Fiorentini (2004), embora oriundos de comunidades diferentes e com interesses diversos, esses profissionais tinham em comum a prática pedagógica em matemática. O objetivo do grupo, entretanto, não eram as semelhanças entre os professores que ensinavam a disciplina, mas as diferenças. A média de participantes do grupo foi em torno de 12 professores durante os primeiros cinco anos e, durante esse período, muitos docentes entraram e saíram por diversos motivos. A metade dessa média permaneceu e sua frequência se mantém voluntária.

Devido ao protagonismo identificado na revisão de literatura, conhecer a trajetória de criação e objetivos específicos do Grupo de Sábado contribuiu para a compreensão da história das comunidades de aprendizagem docente no Brasil. Considerei importante a realização de uma entrevista exploratória com o coordenador do grupo, o Prof. Dr. Dario Fiorentini (**APÊNDICE II**), a fim de compreender o surgimento das comunidades no Brasil, as diferenças conceituais e possíveis indicações de comunidades de aprendizagem docente.

Dario Fiorentini é um professor da área de Educação e Educação Matemática da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Natural do Rio Grande Sul, é professor desde 1972, tendo lecionado matemática no Ensino Fundamental e Médio no interior do Rio Grande do Sul. Ainda nesse estado, dedicou-se à formação de professores, atuando em disciplinas de Análise Matemática, Topologia, Álgebra, Cálculo e Prática de Ensino de Matemática. A partir 1988, assumiu a docência na Faculdade de Educação da UNICAMP, onde passou a atuar também; a partir de 1995, como docente-pesquisador no Mestrado e Doutorado em Educação – Área de Educação Matemática.

Em 1995, fundou o Grupo PRAPEM que daria origem, mais tarde, a vários subgrupos, como é o caso do GEPFPM (Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores de Matemática) e do GdS (Grupo de sábado), dois quais participa como coordenador.

O professor Dario Fiorentini é alguém que conhece bem o tema e o campo, assumindo, então, a função de informante privilegiado de minha pesquisa. Alguém que, pelo conhecimento singular a respeito do objeto, pôde fazer indicações específicas e apontar estratégias não identificadas na revisão de literatura. Desse modo, na tentativa de localizar outras comunidades, recorri à estratégia metodológica de ouvir um informante privilegiado para a pesquisa e realizar entrevista exploratória nessa fase para delimitar o campo empírico.

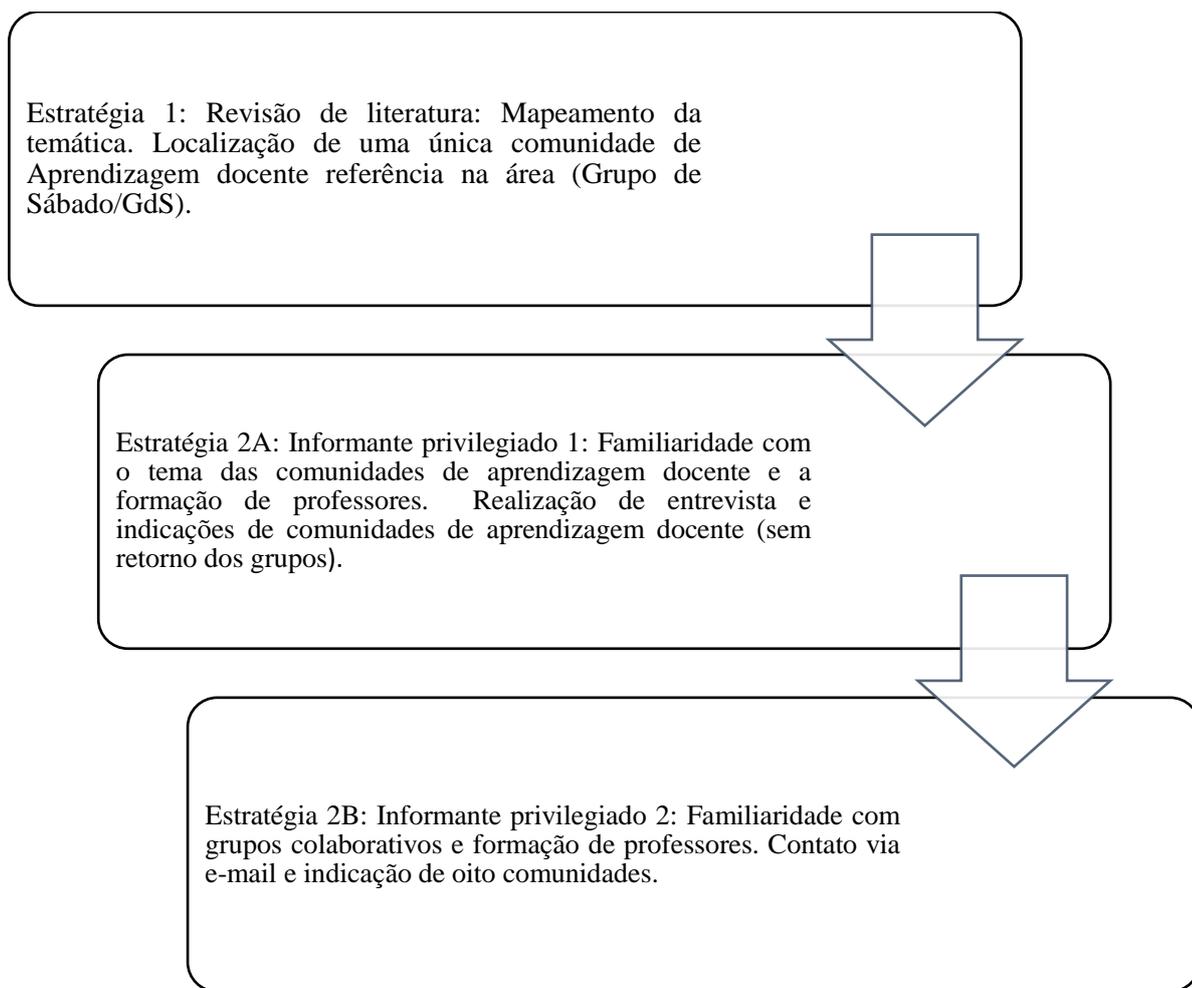
Dos grupos indicados por este informante privilegiado, dois possuem como foco o ensino da Matemática e o outro é interdisciplinar (**APÊNDICE III**). No entanto, não consegui contato ou não obtive retorno dos responsáveis dentro do tempo adequado para a realização da pesquisa e, por isso, foi necessário buscar novo informante que pudesse contribuir com sugestões de grupos.

Mesmo não localizando as comunidades de aprendizagem docente, a estratégia metodológica de um informante privilegiado foi mantida, entendendo como uma via possível para a identificação e a localização dos grupos. Buscando atender aos objetivos, fiz contato com outro professor, considerado influente no campo da formação de professores tendo em vista a sua importante contribuição para as pesquisas narrativas e grupos colaborativos. A sua trajetória na área poderia facilitar a busca, já que a revisão de literatura inicialmente não foi capaz de apontar as comunidades de aprendizagem docente, assim como as indicações do primeiro informante.

A temática e os objetivos da pesquisa foram explicados ao segundo informante privilegiado que, diferentemente do primeiro, decidiu-se assegurar o seu anonimato acertado no registro de consentimento livre e esclarecido, visto que a estratégia poderia implicar na mobilização de vários interlocutores. Foram indicados por ele oito grupos com contornos de comunidade de aprendizagem docente, segundo a sua visão (**APÊNDICE IV**).

O esquema a seguir sintetiza sobre os informantes privilegiados e o caminho percorrido para a localização das comunidades de aprendizagem docente.

Figura 1 - Síntese do percurso metodológico



Fonte: Lahtermaher, 2020.

Não bastava que os grupos indicados fossem considerados como comunidades de aprendizagem docente de acordo com os critérios definidos nesta pesquisa: era necessário que professores iniciantes fizessem parte dos grupos, o que poderia reduzir a seleção, pois poderiam não saber informar ou não incluir professores que vivenciam os primeiros anos do exercício profissional.

Assim, após a localização dos oito grupos, uma terceira estratégia foi utilizada para selecioná-los. Foi enviado um formulário (**APÊNDICE V**) aos professores responsáveis pela organização dos grupos indicados, cujo objetivo foi conhecer a criação, objetivos, frequência dos encontros e integrantes. A seleção dos grupos seguiu dois critérios: aqueles que apresentavam contornos de comunidades de aprendizagem docente e que fossem compostos também por professores em início do exercício profissional, considerados, nesta pesquisa, aqueles que tenham até cinco anos de experiência na docência.

Tal como venho explicitando, o caminho percorrido para a identificação, localização e escolha das comunidades de aprendizagem docente ocorreu por via de três estratégias metodológicas: a primeira, um levantamento de literatura, contribuindo para o mapeamento sobre a temática e demonstrando a existência de um único grupo; a segunda, os informantes privilegiados, responsáveis pela indicação e localização de novos grupos; a terceira, o envio de formulários para os responsáveis dos grupos indicados pelos informantes, capaz de fornecer informações iniciais sobre a organização dos grupos e os participantes.

A segunda estratégia demonstrou ser a mais eficaz para a localização dos grupos, tendo em vista a constatação das poucas publicações sobre as comunidades de aprendizagem docente que não sejam de autores já consagrados no campo. A terceira estratégia contribuiu para a seleção das comunidades, podendo escolher as que, inicialmente, atendem aos critérios defendidos nesta pesquisa e excluindo os grupos que não demonstram ser comunidades e/ou não incluíam professores iniciantes participando no momento da realização da pesquisa.

Os grupos selecionados não se autointitulam como comunidade, mas apresentaram contornos de uma. Por razões já explicitadas, essa é uma nomenclatura adotada nesta tese e na literatura específica da área. Apesar de apresentarem características comuns, o trabalho investigativo poderá apontar se são comunidades de acordo com as atividades desenvolvidas, seus objetivos e estratégias, e partindo do ponto de vista daqueles que as integram.

Em princípio, os grupos atendiam aos critérios de uma comunidade de aprendizagem docente tendo em vista a literatura específica da área e as informações iniciais analisadas a partir do formulário. Entretanto, somente após o conhecimento aprofundado do trabalho desenvolvido seria possível analisar os aspectos facilitadores e dificultadores, que envolvem a participação de professores iniciantes, e como ocorre a aprendizagem da docência.

3.2 O Campo investigativo

Para a escolha do campo investigativo, foram selecionados três grupos de um total de cinco¹⁶ indicados pelo segundo informante privilegiado, cuja análise inicial se deu através de um formulário. O instrumento levou à exclusão dos grupos que não incluíam professores iniciantes no momento e/ou cuja proposta se afastava largamente do que

¹⁶ Quatro foram excluídos por dificuldade de contato.

consideramos uma comunidade de aprendizagem docente, observando especialmente aspectos combinados de: duração (médio em longo prazo com participação flexível) e colaboração (práticas colaborativas entre os sujeitos). Além disso, foram excluídos os grupos que não responderam ao questionário devido à impossibilidade de verificar parte dos critérios adotados.

Deste modo, os grupos previamente selecionados foram os que contemplavam os dois critérios para a seleção: apresentar contornos de comunidade de aprendizagem docente e incluir professores iniciantes, considerados nesta pesquisa, tal como já sinalizado, aqueles que vivenciam a sua primeira experiência profissional efetiva e com até cinco anos de exercício.

No entanto, um dos critérios adotados no formulário mostrou-se frágil em relação à exequibilidade da pesquisa. Como os formulários foram preenchidos por coordenadores dos grupos, não havia, nesse sentido, a confirmação de que os professores estavam nos primeiros cinco anos da docência, pois a compreensão acerca desse período pode ocorrer de forma variada (ainda que o critério adotado estivesse explícito no formulário). Deste modo, após novo contato via e-mail com a coordenação do grupo e com as professoras indicadas como iniciantes, um dos grupos apresentava apenas uma professora iniciante no momento da pesquisa. Foi realizada uma entrevista com tal professora, porém descartada posteriormente, pois entendi que seriam necessários mais relatos de professores que compusessem o mesmo grupo.

O percurso para a definição do campo investigativo revela como conhecemos pouco sobre o momento de desenvolvimento profissional dos professores que compõem nossos grupos, sejam de pesquisa, extensão ou espaços não formais nas instituições escolares. Por não ser uma informação considerada relevante na trajetória profissional, torna-se um dado de difícil acesso. Também há uma confusão entre inserção na profissão e ingresso em novas redes de ensino, portanto, alguns professores foram considerados iniciantes por seus coordenadores mesmo com longa trajetória profissional. Ainda que o ingresso profissional também deva ser alvo de investigação científica, não é foco desta pesquisa.

Um segundo grupo recusou-se a participar da pesquisa. Após diversos contatos via e-mail com a atual coordenação explicitando os objetivos da pesquisa, a recusa se deu pelo fato de a pesquisadora “*não ter história com o coletivo*”. Apesar da frustrada tentativa e da impossibilidade de incluir este grupo, o motivo da recusa aparenta demonstrar uma concepção de pesquisa com a qual não compartilho, de que fazemos pesquisa apenas com e para os nossos semelhantes.

Compreendi a preocupação da atual coordenação e demonstro consideração com o compromisso ético e político para com os seus integrantes, majoritariamente professores da educação básica, que apresentam tensão entre os conhecimentos produzidos pela escola e aqueles produzidos pela universidade. Entretanto, acredito e defendo que o melhor caminho seja sempre o diálogo e a troca de experiências, para tanto, lamento a impossibilidade de conhecer e aprender com este grupo.

Enquanto professora da educação básica e pesquisadora da universidade pública, senti-me como uma estrangeira, sem a possibilidade de me apresentar como alguém que também aprende no processo de fazer pesquisa. Mas, infelizmente, foi necessário excluir esse grupo do meu campo investigativo.

Deste modo, apenas um grupo adequava-se aos nossos critérios: possuía professoras iniciantes, apresentava duração suficiente para que pudéssemos conhecer suas práticas e compreender o trabalho desenvolvido com vistas à formação de professores. Dos três grupos localizados para a pesquisa, a seguir, descrevo brevemente o único selecionado, apresentando características de sua organização.

3.2.1 A comunidade encontrada

O grupo identificado tem como objetivo realizar estudos relativos à alfabetização e propor práticas reflexivas de modo coletivo e colaborativo. Os encontros são quinzenais com partilhas de saberes, apresentação de trabalhos em diferentes eventos, como mesas redondas e congressos. Participam professoras e professores da educação básica, coordenadores e orientadores pedagógicos e formadores de professores. Os encontros são organizados, geralmente, a partir da exposição das dificuldades das professoras ou mesmo de questionamentos relativos a determinados modos de organizar o trabalho; o coletivo acolhe essas dúvidas, organiza-se um conjunto de estudos e, em alguns momentos, apresentam-se práticas alternativas ou mesmo algumas propostas para que as professoras possam experienciar ou mesmo participar do trabalho pedagógico com professoras experientes.

Os seus participantes buscam identificar as situações de leitura que realmente acontecem na prática escolar e problematizar: a) as concepções de leitura que circulam na prática escolar, e identificar aquelas das quais cada sujeito mais se aproxima; b) as situações escolares que colocam em relação à leitura e à formação do leitor; c) a formação do leitor e as situações de leitura que favorecem o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores. Os encontros ocorrem de forma que sejam compartilhados saberes sobre quando se lê na escola, as produções sobre o que as crianças dizem sobre a leitura,

apresentando dados de pesquisas realizadas que revelam ideias das crianças de 4 a 10 anos sobre o que pensam da leitura.

A definição do grupo como objeto de estudo decorre da possibilidade de se configurar como comunidade de aprendizagem docente, favorecendo a indução daqueles que vivenciam os primeiros anos do exercício profissional. Enquanto espaço coletivo de trocas, entre universidade e educação básica, articula saberes e fazeres pedagógicos, permitindo a investigação da própria prática.

No caso dos professores iniciantes, a participação no grupo pode favorecer a reflexão da sua própria prática por meio das narrativas, fazendo com o que docente analise, reflita, exponha e problematize sobre os desafios do cotidiano, podendo favorecer o processo de inserção profissional. Em contato com os professores experientes, que também percebem no grupo uma postura de colaboração, todos acabam por fazer do coletivo um espaço investigativo sobre a prática docente.

3.3 O caminho investigativo pela via de um estudo de caso

Busco, nesta pesquisa, compreender e analisar o que os praticantes de uma comunidade de aprendizagem fazem, o que facilita e dificulta a sua inserção no grupo e a indução profissional, incorporando a visão dos sujeitos com os quais pretendo acompanhar durante a construção de dados.

Interessa, no contexto desta tese, a possibilidade de acompanhamento e desenvolvimento dos sujeitos na comunidade de aprendizagem docente, reconhecendo as influências decorrentes dos processos formativos, considerando novos olhares e valorizando a perspectiva dos professores iniciantes.

Tal aspecto decorre da compreensão de que não faz sentido estudar as relações dentro de um fenômeno comunitário como se elas ocorressem em um vazio sociológico. Ainda que o meu interesse esteja relacionado à participação de professores iniciantes em comunidades de aprendizagem docente, buscando analisar se pode se configurar como uma estratégia de indução profissional; de maneira formativa, as relações estabelecidas nesse grupo afetam a maneira como os iniciantes veem a si mesmos e interagem uns com os outros. Por essa razão, a perspectiva sociológica é fundamental para a compreensão do grupo investigado, pois pode dar visibilidade aos problemas da inserção profissional e as estratégias para solucionar os desafios dessa fase, confirmando a hipótese do estudo.

O grupo selecionado não representa uma comunidade de aprendizagem “exemplo”, mas é apresentado como possibilidade que indica os desafios comuns aos professores iniciantes e um possível espaço colaborativo para a sua resolução. Pode ser

considerada, talvez, uma versão que ajude a demonstrar como a indução profissional pode favorecer a aprendizagem de professores iniciantes, enfrentando melhor os problemas decorrentes de tal momento profissional.

Conforme explicam Elias e Scotson (2000), importa reconhecer os tipos de interdependências, estruturas e funções encontradas, suscitando problemas próprios, e o esclarecimento desses problemas é central para a compreensão do caráter específico da comunidade como tal.

O estudo de caso delinea-se como a abordagem teórico-metodológica propícia para investigar os problemas evidenciados neste trabalho, visto que a partir dos estudos de Becker (1997) e Fonseca (1999), ele é entendido como método em que se pode adquirir conhecimento a partir da exploração intensa de um único caso.

Becker (1997) aponta que o estudo de caso tem um propósito duplo. Por um lado, tenta chegar a uma compreensão abrangente sobre o fenômeno investigado (quem são seus membros, quais são as atividades, interações recorrentes), como se relacionam, ao mesmo tempo em que tenta desenvolver declarações teóricas mais gerais sobre regularidades do processo e estruturas sociais.

Entendo que a exploração intensa de um único caso pode revelar um conhecimento aprofundado sobre as relações estabelecidas em uma comunidade de aprendizagem docente, analisando a sua possível contribuição para uma indução formadora de professores. A análise de um único grupo se dá pela dificuldade de localização e identificação das comunidades de aprendizagem docente no Brasil, mas não somente por isso: permite um estudo contextualizado de seu trabalho, baseado em uma população específica de referência – grupo formado por professores que atuam em diversas funções com interesse na alfabetização –, o que pode levar a novos conhecimentos e generalizações quando novas informações são adicionadas.

Tenho como intenção metodológica a exposição e descrição de uma particularidade, ou seja, o ponto de vista dos integrantes da comunidade, considerando as narrativas dos sujeitos com as devidas considerações teóricas. A exposição e descrição são importantes, pois não tenho como objetivo avaliar a participação dos professores iniciantes ou a comunidade em que estão inseridos, mas analisar, até onde for possível, as relações nas suas configurações sociais. Ou seja, o grupo de professores iniciantes só existe em razão de um grupo de professores experientes, o que não pode levar a enaltecimento ou censurar o outro. A descrição ajuda a compreender os papéis e as ligações na comunidade, cabendo à pesquisadora um grau de distanciamento, como observadora dos valores e visões.

Como não sou socióloga, o esforço nesta tese está justamente na articulação de elementos da dimensão da vida social com os indicadores da formação de professores, as ações educativas. Por isso, levo em consideração não somente os conhecimentos próprios da educação, mas também aqueles relativos à sociologia, como as trajetórias dos sujeitos, as relações de poder, exclusão social, autopercepção, etc. Para este estudo, é fundamental compreender a visão dos professores sobre o seu processo de inserção profissional e a sua participação na comunidade, bem como daqueles que estão em estreito contato com eles.

A intencionalidade deste estudo está na capacidade de valorizar os pontos de vista dos professores iniciantes e do contexto em que estão situados. Como afirma Candau (2011), não há educação que não esteja imersa nos processos culturais em que se situa, constituindo-se espaço de inventividade, criação e produção de novas práticas ou mesmo de reprodução de relações sociais.

Considerando cada comunidade como um grupo específico, é necessário ponderar o universo escolar como repleto de discursos, representações, identidades, memórias e trajetórias que compõem um espaço de socialização. Por essa razão, a descrição da comunidade, as narrativas daqueles que a integram, e a minha própria percepção auxiliam a compreensão dessa realidade, de modo que o estudo se justifica devido à complexidade e particularidade da participação de professores iniciantes em comunidades de aprendizagem docente.

Há, nesse sentido, um esforço para ir além do individual. Como explica Fonseca (1999, p. 59) busca-se justamente o encontro tenso entre “o individualismo metodológico (o que tende para a sacralização do indivíduo) e a perspectiva sociológica (que tende para a reificação do social)”.

A particularidade deste caso se expressa devido ao fenômeno singular posto em questão. Ganha relevância em si mesmo, pois, como já evidenciado em seção anterior, há pouca pesquisa divulgada sobre a temática e uma ausência de grupos com contornos de comunidades de aprendizagem docente. No próprio decorrer da pesquisa, com a construção dos dados, essa abordagem mostrou-se como um caminho profícuo, como demonstrarei na próxima seção.

A escolha desta abordagem teórico-metodológica implica em estratégias específicas de construção, análise e interpretação dos dados que tomaram forma a partir do problema que buscava compreender. Por essa razão, há uma variedade de materiais que foram reunidos ao longo do trabalho de campo e analisados no decorrer do seu processo. Para isso, foi preciso um olhar atento e minucioso para a comunidade de aprendizagem docente e, particularmente, para a participação dos professores iniciantes.

3.4 O processo de construção, análise e interpretação dos dados

Tendo definido a abordagem teórico-metodológica, os passos seguintes da pesquisa trataram das estratégias de construção, análise e interpretação dos dados. O estudo do grupo torna possível conhecer a organização e as relações estabelecidas, permitindo identificar estranhamentos, regularidades em acontecimentos e relações, como em outras comunidades do mesmo tipo.

Após identificação do grupo, houve a busca de documentos, e muita atenção às situações referentes à comunidade de aprendizagem docente em questão, à docência dos professores iniciantes participantes, às suas dificuldades e expectativas em relação à docência. A construção, análise e interpretação dos dados basearam-se no que propõe Weber (2007) a respeito das diferentes fases da pesquisa de proximidade, e Fonseca (1999) sobre como partir do particular ao geral nas pesquisas qualitativas.

A primeira etapa foi considerada um momento de distanciamento e, portanto, estranhamento, onde há a escolha do tema e do campo, etapa em que fiz leituras intensivas, iniciei os contatos com os diversos grupos até a definição do foco investigativo. Houve uma inquietação e uma necessidade de preparar o espaço para a organização da pesquisa. Nessa fase, meu maior desafio foi localizar a comunidade de aprendizagem docente, o que demandou um exaustivo investimento em leituras e compreensões sobre o termo, além do comportamento do campo educacional em relação à temática.

O estranhamento se deu quanto à relativização dos critérios inicialmente adotados na definição da comunidade de aprendizagem docente e, desde aquele momento, a pesquisa demonstrava-se aberta e flexível às prováveis mudanças decorrentes do processo analítico. O grupo foco da investigação apresentava contornos de comunidade de aprendizagem docente, reforçando que este é um termo utilizado pela pesquisadora, e que a compreensão do trabalho decorreria de investigação sistemática.

Após a definição da comunidade de aprendizagem docente, objeto desta investigação, fiz os primeiros contatos via e-mail com a coordenação do grupo para localizar quem seriam os professores iniciantes participantes. Tal momento de distanciamento para a definição da comunidade até os primeiros contatos com os participantes aconteceu de março de 2020 até março de 2021. Li diversos documentos que se relacionam com a inserção profissional docente e comunidades de aprendizagem docente, por isso o distanciamento e estranhamento.

Na segunda fase, do cotidiano, com duração de dois meses (abril e maio de 2021), foram realizadas as entrevistas com as professoras iniciantes do grupo. Para isso, foi elaborado um roteiro (**APÊNDICE VI**) objetivando guiar a conversa entre pesquisadora e professoras iniciantes. Compreendia, naquele momento, que a entrevista não estava isolada da situação da pesquisa, por isso o roteiro foi planejado à guisa da exploração documental inicial.

Foi interessante notar enquanto pesquisadora os desafios da difícil tarefa de juntar pedaços para entender a trajetória de cada professora em seu processo de inserção profissional, concepção de docência e motivações para a entrada na comunidade. Durante esse período, entrevistei três professoras iniciantes, depois consegui o contato de mais uma, somando quatro ao final. Questionava-me durante tal período sobre a relação pesquisadora-professoras, já que eu mesma sou iniciante e me identificava largamente com as experiências narradas pelos sujeitos.

Apesar dos objetivos apontados, é necessário reconhecer que as entrevistas também são baseadas em atitudes e crenças individuais; no entanto, ao se tratar de professores iniciantes, não podemos ignorar as relações de poder que não são uniformes. Muitos indivíduos não podem expressar a sua opinião livremente, sob o risco de serem julgados e avaliados. Ao realizar as entrevistas, foi importante levar em consideração as configurações específicas dos grupos que as pessoas formavam.

Muitas vezes as respostas estão de acordo com as pressões e controle sociais, atendendo às expectativas padronizadas da instituição de trabalho ou do grupo profissional. É possível que professores tenham opiniões divergentes do coletivo e tenham dificuldade ou medo de expressá-las. No entanto, ainda que as entrevistas apresentem tais limitações, são estratégias importantes para analisar as opiniões e as ações dos sujeitos.

Foi importante perceber que, possivelmente, o ponto de vista de cada entrevistado sobre o seu processo de inserção profissional e a sua participação em uma comunidade de aprendizagem docente se modifica à medida que trocam ideias no coletivo do grupo. Deste modo, a opinião deixa de ser formada somente por um único indivíduo para ser construída no coletivo do grupo.

Naquele momento, embora muito próxima das questões narradas sobre a inserção profissional, precisava estranhar o que aparentava ser habitualmente familiar. O que nos distanciava? Por qual razão aquelas professoras buscaram apoio em um grupo? Foi então que duas entrevistas chamaram a minha atenção sobre o papel importante da coordenação pedagógica em suas escolas, razão pela qual conheceram o coletivo sobre alfabetização.

Os sujeitos que compunham a pesquisa até esse momento eram as professoras iniciantes; no entanto, durante as entrevistas compreendi a importância da relação estabelecida entre os integrantes dessa comunidade de aprendizagem docente. Por serem muito citadas pelas iniciantes, considerei entrevistar duas professoras experientes, uma delas atuando na função de coordenação pedagógica em uma escola da educação básica, e outra antiga na comunidade de aprendizagem docente. Além delas, os próprios coordenadores do grupo poderiam auxiliar na compreensão histórica de criação do espaço, tendo em vista que as iniciantes são também recém-chegadas ao grupo, não possuindo mais de dois anos de permanência.

Na terceira fase, também intitulada aqui como de cotidiano e esquematizações, cuidei de realizar as entrevistas com as duas professoras experientes, indicadas por meio dos relatos das professoras iniciantes, e os três coordenadores responsáveis pelo grupo. Para isso, organizei dois roteiros (**APÊNDICE VII e VIII**) seguindo os mesmos eixos analíticos do elaborado para as professoras iniciantes. Dessa forma, seria possível estabelecer uma relação entre a percepção de professoras iniciantes e experientes sobre as mesmas questões.

As entrevistas com as professoras experientes e coordenadores do grupo, pessoas que estão em contato estreito com as professoras iniciantes, objetivaram compreender aspectos relativos à criação dos grupos, as contribuições para a formação de professores iniciantes, e a visão dos coordenadores sobre o processo de inserção profissional dos professores em início do exercício profissional.

As nove entrevistas (quatro com professoras iniciantes e cinco com professores experientes) permitiram a elaboração de esquematizações iniciais. Os esquemas foram construídos considerando as trajetórias profissionais, gênero, segmento de atuação, concepção de ensino, período de entrada na profissão e na comunidade de aprendizagem, e também diagramas, que permitiram compreender a parceria entre escolas da educação básica, coordenações de ensino e universidade.

As questões de classe, gênero, raça, ou seja, os dados estruturais, foram relevantes e contribuíram para perceber as diferenças entre os sujeitos, que embora não sejam indícios de exclusão profissional exclusivo dos professores iniciantes, podem contribuir para os aspectos facilitadores e dificultadores da inserção profissional, bem como pela procura por uma comunidade de aprendizagem docente.

A quarta fase, entendida como de verificação e desconstrução de dados, tornou-se possível a partir de um convite dos próprios integrantes da comunidade de aprendizagem docente. Devido à pandemia da COVID-19 e as mudanças decorrentes do necessário

isolamento social, a observação presencial estava impossibilitada. No entanto, o grupo modificou as suas atividades para o modo virtual e convidou a pesquisadora para participar de alguns encontros ocorridos entre maio e junho de 2021. Além das reuniões virtuais quinzenais, a pesquisadora também integrou os grupos do *facebook* e *whatsapp* durante a realização desta etapa. Também foi concedido acesso ao *drive* do grupo com materiais como as pautas dos encontros, registros, bibliografia, etc.

A observação participante *online* foi muito importante para a verificação das primeiras hipóteses, coleta de novos documentos, registros nos diários de campo e muita atenção às situações referentes a comunidade de aprendizagem docente e as discussões sobre a aprendizagem da docência.

Avaliei, a todo momento, a necessidade de permanência nos encontros, de modo a atingir os objetivos da pesquisa. Foi feito o registro no diário de campo de tudo o que estava sendo observado: descrição dos encontros, conteúdo das pautas, interação entre professoras iniciantes, interação com os demais professores, diferentes estratégias de ensino, além das falas, ausências, situações, tempo de duração das atividades, etc. Não houve pretensão de modificar o ambiente natural dos professores, tentando observá-los em suas manifestações cotidianas, embora eu mesma, enquanto professora iniciante, nutri de muito aprendizado na escuta e participação das atividades realizadas.

A observação participante *online* foi fundamental para essa fase, pois deu acesso a uma gama de dados, inclusive àqueles tipos cuja existência a pesquisadora pode não ter previsto no momento em que começou a estudar, mostrando-se uma estratégia bem adequada aos propósitos do estudo de caso (BECKER, 1997). É uma ferramenta de descoberta e verificação, e compõe um triplo trabalho de percepção, memorização e anotação. Para essa etapa, segui os eixos do roteiro das entrevistas, pois cabia à pesquisadora construir o que deveria verificar, e não observar sem referências. No entanto, como ressalta Weber (2007, p. 157) “o “guia” de observação, como todo guia de entrevista, não se compõe de simples prévias metodológicas. Por serem adaptados, já são produtos de sua pesquisa e, por conseguinte, não pode “inventá-los” fora do campo (...). Sem isso você se condena a apenas observar o que já conhece”. Por essa razão, a observação participante *online* foi feita a partir das primeiras experiências na coleta de documentos e entrevistas.

Nesse momento também foi elaborado o diário de campo, onde descrevi os eventos observados ou compartilhados, e o acúmulo de materiais para o desenvolvimento da análise sobre as práticas, as relações com os professores e a minha posição enquanto pesquisadora. No diário de pesquisa de campo que é possível “descrever e analisar os

fenômenos estudados, mas também compreender os lugares que serão relacionados pelos observados ao observador, e esclarecer a atitude deste nas interações com aqueles” (WEBER, 2009, p. 158). Para a mesma autora, é necessário que haja espaço para a elaboração do diário íntimo, com os sentimentos e inquietações do próprio pesquisador, assim como para as reflexões. A elaboração do diário é etapa importante do estudo de caso, porque dele surgirá o relatório, já que dificilmente os registros do diário de campo são publicados na íntegra.

A quinta fase é de “passar a limpo” e criar modelos alternativos, pois, depois de meses de investigação com entrevistas, esquematizações, estranhamentos, construção e análise de documentos, registros em diário que permitiram construir os dados no processo analítico foi necessária uma nova tomada de distanciamento para análise dos objetivos, atenção às hipóteses e novas hipóteses, e leitura dos diários de campo.

Desse modo, as estratégias de construção de dados usadas foram: entrevistas, gravações, observação participante *online*, anotações de campo, análise das pautas dos encontros (2020-2021), entre outras verificadas no decorrer da pesquisa. Importante lembrar que, tal como já registrado, durante o período das observações, também integrei o grupo de *whatsapp* e *facebook* tendo acesso às conversas consideradas informais ou de bastidores de elaboração dos encontros. Ao fim dessa construção, entendendo que as observações e entrevistas já eram capazes de responder as questões de pesquisa propostas, houve um processo de desinvestimento do campo até a sua ruptura para que fosse possível “passar a limpo” todo o material recolhido ao longo da pesquisa e, em seguida, fossem criadas classificações, reescrituras e o texto da tese, correspondendo ao relatório final.

Para sistematizar esse processo, apresento abaixo dois quadros-síntese: o primeiro, baseado no que propõe Weber (2007) e Fonseca (1999), com as fases da pesquisa desenvolvida. No entanto, é necessário destacar que, embora organizado esquematicamente na forma de um quadro, as fases, por vezes, se sobrepõem e ocorrem em um processo dinâmico de análise e interpretação aberto e flexível; o segundo quadro trata de síntese sobre os materiais utilizados para a interpretação e análise.

A seguir, apresento os quadros das estratégias de construção, análise e interpretação de dados que foram utilizadas nesta pesquisa, além dos objetivos e procedimentos que ajudam a compreender os achados que demonstro nos próximos capítulos.

Quadro 4: Estratégias de construção, análise e interpretação de dados

	Função	Objetivo	Meio utilizado	Campo	Limitações
Fase 1: Distanciamento/ Estranhamento Coleta de documentos (1 ano)	Identificar, localizar e selecionar a comunidade investigada. Selecionar documentos.	Compreender o trabalho desenvolvido na comunidade de aprendizagem docente.	Formulário e análise de documentos	Fora	Informações insuficientes, desatualizadas, imprecisas.
Fase 2: Cotidiano/ Esquematisações Entrevistas com os professores iniciantes (2 meses)	Obter informações sobre a sua inserção profissional, a participação na comunidade de aprendizagem docente e as atividades realizadas no grupo.	Analisar os aspectos facilitadores e dificultadores da inserção profissional e aspectos relativos à trajetória e identidade profissional, como autopercepção, reconhecimento, pertencimento e exclusão.	Roteiro, gravação, transcrição e diário da pesquisadora.	Fora	Relações de poder podem impedir que expressem suas opiniões com segurança; opiniões divergentes; contextos múltiplos levando em considerações variáveis como a instituição de ensino, trajetória, formação inicial, área de ensino, etc.
Fases 3: Cotidiano/ Esquematisação Entrevistas com os professores coordenadores e professores experientes (2 meses)	Compreender aspectos relativos à criação do grupo, as contribuições para a formação de professores iniciantes e a visão dos coordenadores e professores experientes sobre o processo de inserção profissional dos professores em início do exercício profissional.	Analisar os aspectos facilitadores e dificultadores da inserção profissional e aspectos relativos ao aprendizado da docência, além da trajetória individual e identidade profissional, como autopercepção, reconhecimento, pertencimento e exclusão – sob o ponto de vista daqueles em contato estreito com os iniciantes.	Roteiro, gravação, transcrição e diário da pesquisadora.	Fora	Opiniões divergentes; contextos múltiplos levando em considerações variáveis como a instituição de ensino, trajetória, formação inicial, área de ensino, etc.

Fase 4: Verificação/desconstrução Observações virtuais (2 meses)	Compreender e analisar as relações estabelecidas entre os sujeitos integrantes do grupo, bem como trabalho desenvolvido por cada um.	Analisar os aspectos facilitadores e dificultadores da inserção profissional e aspectos relativos ao aprendizado da docência na comunidade.	Gravações e registros escritos de encontros das comunidades	Dentro	Pouco tempo para permanência em campo; limitações impostas pela pandemia; repetições.
Fase 5: “Passar a limpo” /modelos alternativos Material recolhido (9 meses)	Analisar e escrever o texto da tese.	Compreender o trabalho desenvolvido nas comunidades de aprendizagem docente.	Analisar os materiais, criar classificações, reescrituras.	Ruptura/ Individual.	Material insuficiente, poucos elementos em comum, necessidade de retornar ao campo.

Fonte: Lahtermaher, 2020.

Quadro 5: Materiais utilizados para a construção, análise e interpretação dos dados empíricos

Material empírico	Especificação
Documentos sobre a temática	Textos sobre comunidade e inserção profissional; site institucional do grupo; formulário inicial.
Entrevista com professoras iniciantes	4 (uma com cada) – cerca de uma hora cada
Entrevista com professores experientes	2 (uma com cada) - cerca de uma hora cada
Entrevista com professores coordenadores	3 (uma com cada) – cerca de duas horas cada
Observação participante dos encontros virtuais	3 – cerca de duas horas cada
Observação participante nos grupos de <i>whatsapp</i> e <i>facebook</i>	Contínuo (junho a agosto)
<i>Drive</i> do grupo (2020-2021): pautas dos encontros; registros dos encontros.	Contínuo (maio a agosto)
Diário de campo	Contínuo (maio a agosto)

Fonte: Lahtermaher, 2021.

Essas estratégias de construção, análise e interpretação dos dados demonstram ser, no âmbito desta pesquisa, o caminho mais viável para a aproximação dos sujeitos e a interpretação de diversas fontes em comunidades de aprendizagem docente, existindo a inviabilidade de uma aproximação presencial. Busquei examinar questões relativas à trajetória, expectativas, autopercepção, reconhecimento, pertencimento e exclusão, tendo como referência o campo da educação e da sociologia, os sujeitos e o contexto escolhidos para estudo.

A análise dos dados foi feita a partir de três eixos temáticos iniciais: 1. Aspectos da inserção profissional; 2. Aprendizagem da docência na comunidade de aprendizagem docente; 3. Estratégias de indução. Esses eixos foram elaborados segundo os objetivos da pesquisa, com a intenção de respondê-los e, a partir deles, foram observadas as recorrências dos materiais empíricos, com ênfase nas entrevistas, para chegar às constatações.

A partir dos eixos temáticos, foram organizados quadros de análise, incluindo tudo o que aparecia com recorrência nos materiais empíricos. Optei por um trabalho artesanal de leitura dos materiais, marcação com cores diferentes quando as temáticas apareciam repetidamente e elaboração de três quadros, contendo trechos das entrevistas, trechos dos diários de campo e informações dos documentos do grupo. Os quadros permitiram uma leitura direcionada aos objetivos da pesquisa e uma compreensão de forma holística.

As constatações propostas nesta tese são fruto desse trabalho, que segue algumas estratégias metodológicas específicas de construção e interpretação, mas é marcado por uma posição da pesquisadora como alguém que vivencia o processo em conjunto com os sujeitos da pesquisa. As construções lógicas propostas, as figuras e relações apresentadas partem de uma percepção geral de cada temática com a formulação e reformulação de questões que apareceram no decorrer do trabalho, inclusive cruzando informações.

Desse modo, a análise foi produzida por e no processo, podendo ser modificada pelo campo. É por isso que foi preciso estar atenta às hipóteses, mas sabendo que poderiam ser modificadas ao longo do trabalho. Nesse caso, a entrada em campo foi fundamental para perceber as diferenças entre o individual em situação de entrevista e no contexto do grupo.

É importante considerar que todo estudo de caso permite generalizações a respeito das relações entre os vários fenômenos estudados, como aponta Becker (1997). Segundo o autor, cada estudo pode revelar o papel de um diferente conjunto de condições ou variáveis à medida que se descobre que elas variam em cada ambiente em estudo. Sobre as generalizações e a validade da pesquisa, Geertz (1989, p. 13) explica que os antropólogos não tentam mais substituir o entendimento do mais geral pelo entendimento do local, cabendo “descobrir as contribuições que o entendimento das comunidades locais pode dar para a compreensão mais global, a que interpretações amplas e gerais e as descobertas mais próximas e particulares podem levar”.

Pelas razões explicitadas nesta seção, o grupo escolhido para a investigação foi estudado enquanto um caso. Isso se dá em função das dificuldades para localizar as comunidades e, portanto, na particularidade desse coletivo, mais especialmente, pela

maneira como se organizam, pela origem de sua criação e das possibilidades de auxiliar a compreensão sobre o trabalho com professores iniciantes e formas de indução profissional.

3.5 Os sujeitos da pesquisa

Como já mencionado, os sujeitos foco da investigação são as quatro professoras iniciantes participantes do grupo. Interessa-me conhecer como ocorre a sua inserção profissional, os aspectos facilitadores e dificultadores de sua inserção, e como aprendem a docência em um contexto de uma comunidade de aprendizagem docente. No entanto, a pesquisa delineia-se mais precisamente no decorrer do processo e, foi durante as entrevistas, que estranhei alguns aspectos importantes em relação aos sujeitos. Professores experientes eram constantemente citados em nossas conversas em falas como *“eu falei para a minha coordenadora, inclusive a minha coordenadora está no grupo...”*, citação que faz referência a uma professora experiente do grupo, que atua na coordenação e que foi responsável pelo convite de algumas professoras iniciantes. Outra diz *“eu não estava preparada, mas eu tive muita ajuda da minha coordenadora que está no grupo”*.

As professoras iniciantes citavam de forma recorrente as professoras mais experientes na docência, cuja função atual era a de coordenação pedagógica nas escolas da educação básica e sinalizavam a importância tanto no acolhimento durante a chegada à escola, como apontavam tais professoras como responsáveis pelo convite para entrada no grupo. Essa questão, inicialmente não prevista na pesquisa, não correspondia a minha imagem previamente construída de uma inserção profissional majoritariamente desamparada e sem apoio institucional. Em um primeiro momento, tive dificuldade para compreender como eram estabelecidas as relações no grupo, as professoras iniciantes eram encaminhadas, indicadas ou convidadas pela coordenação de suas escolas? Como as professoras experientes conheceram o grupo e por que consideravam interessante que professoras iniciantes, recém-chegadas, participassem de uma comunidade de aprendizagem docente?

Devido a essas novas questões, mantendo o interesse específico no processo de inserção profissional das professoras iniciantes, incluí na pesquisa mais dois sujeitos secundários: duas professoras experientes na docência, uma com cerca de dez anos de atuação profissional na rede privada, no Ensino Fundamental I, cuja participação no grupo acontece desde o princípio da criação, e outra professora experiente na docência com mais de vinte anos na função de coordenação pedagógica de escolas da rede estadual de São Paulo com longa participação no grupo.

As entrevistas com essas duas professoras experientes na docência e no grupo permitiram compreender as redes de parceria estabelecidas tanto nas escolas, onde as professoras iniciantes buscam inserir-se, mas também compreender sob o ponto de vista de quem está há mais tempo no trabalho desenvolvido pelo grupo na formação de professores que atuam na educação básica em diferentes funções.

Outro estranhamento investigativo notado a partir das entrevistas com as professoras iniciantes era o pouco tempo de entrada no grupo. O tempo curto de entrada não era um indicador negativo, ao contrário, elas relataram como a pandemia e o formato virtual – questões que irei explorar posteriormente – facilitaram a sua chegada, no entanto, demonstrava um dificultador quanto à compreensão em longo prazo do trabalho deste grupo.

Por essa razão, além dos documentos produzidos pelo grupo, considerei necessário incluir mais três sujeitos secundários: três professores coordenadores responsáveis atualmente pelo grupo. Entendi que contribuiriam para narrar sob o seu ponto de vista a história do grupo, as mudanças de direções, limites e hesitações, configurações e expectativas enquanto grupo.

Compreendo, como explica Simmel (2006), que os sujeitos são pressionados a todo o momento por sentimentos, impulsos e pensamentos contraditórios. Em contrapartida, os grupos sociais, mesmo que mudem com frequência suas orientações de ação, estariam convencidos a cada instante e sem hesitação da sua orientação, sabendo quem são seus pares e quem pretendem evitar. Há, portanto, uma relação entre a compreensão do “espírito coletivo do grupo”, o que acontece nesse grupo, quais são seus objetivos, quem pode participar, e dos interesses individuais dos sujeitos da pesquisa, ou seja: são os mesmos do grupo? São fixos e imutáveis? Contribuem para a inserção profissional docente? Compreender essa relação entre os sujeitos e a comunidade de aprendizagem docente, trajetórias individuais e profissionais pode nos aproximar de suas experiências e escolhas pedagógicas.

A seguir, apresento um quadro síntese com as principais informações dos sujeitos da pesquisa, que está esquematizado em três cores: amarelo-professoras iniciantes; *rosé*-professores experientes da educação básica; marrom-professores experientes que atuam na coordenação do grupo. Os nomes foram trocados para garantir o anonimato e a ética na pesquisa em educação e; a escolha dos codinomes foi baseada na experiência do grupo com a formação de leitores e leitoras. Considerando a importância da literatura para a formação profissional e para a minha própria trajetória, escolhi nomes de autores da literatura adulta e infanto-juvenil de livros que foram marcantes para mim. Convém

sinalizar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa e que todos os participantes autorizaram as gravações e transcrições, bem como receberam suas cópias e assinaram o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido para a Pesquisa em Educação (ANEXOS I e II). Como o grupo é formado majoritariamente por mulheres, opto, no caso dessa pesquisa, ao me referir de maneira geral aos professores do grupo pelo gênero feminino. Utilizo o masculino apenas quando for referente ao sujeito masculino específico.

Quadro 6: Sujeitos da pesquisa

Nome fictício	Tempo de atuação na profissão docente (anos)	Área de atuação/função	Rede de atuação	Ano de entrada na comunidade	Data de realização da entrevista
Lygia	2016-2021 4 anos	Professora do Ensino Fundamental I/ PCAE (Professora coordenadora de escolas)	Pública Estadual	2020	23/03/2021
Ruth	2020-2021 1 ano	Professora do Ensino Fundamental I	Pública Municipal	2020	26/03/2021
Tatiana	2017-2021 3 anos	Professora do Ensino Fundamental I	Pública Estadual	2019 com interrupção e retorno em 2021	26/03/2021
Bell	2018-2021 2 anos	Professora do Ensino Fundal I/Coordenadora Pedagógica	Pública Estadual	2019	28/05/2021
Conceição	1990-2021 + 20 anos	Coordenação Pedagógica	Pública Estadual	2011	17/05/2021
Elena	2011- 2021 10 anos	Professora do Ensino Fundamental I	Privada	2011	27/05/2021
Noemi	+ 20 anos	Formadora de Formadores	Públicas e privadas	2011	12/05/2021

Patrícia	+ 35 anos	Formação continuada de profissionais de educação, na assessoria e formação em gestão escolar.	Públicas e privadas	2010	19/05//2021
Arnaldo	+20 anos	Professor na Faculdade de Educação	Ensino Superior Público	2010	18/05/2021

Fonte: Lahtermaher, 2021.

3.5.1 As cartas

Noemi Jaffe, uma escritora de que gosto muito, disse em suas redes sociais sobre o processo de escrita literária: se você escreve de forma abstrata e generalista, possivelmente não gerará vida nem mundos. Mas se escrever sobre particularidades e concretudes, o texto gera infinitos. Longe de mim ter a pretensão de tentar realizar algo próximo de seus livros, mas sua fala me provocou. Como trazer vida aos sujeitos que participam desta pesquisa de modo que as suas particularidades ganhem existência? Como apresentar suas histórias de forma concreta e, ao mesmo tempo, subjetiva? É possível ser literária sem perder de vista a cientificidade deste trabalho?

Ao pensar sobre essas questões e como apresentar os sujeitos integrantes da pesquisa, partindo das entrevistas que realizamos, notei como estive implicada em todas elas. Entrevistas que, conduzidas como conversas, aconteceram de forma virtual e, na maioria delas, no ambiente de nossas casas. Adentrar em um lugar tão particular da vida das pessoas já demonstrava que o externo e o interno estavam completamente imbricados e, ao longo das conversas, ficava cada vez mais evidente a impossibilidade de separar o “eu professora”, do “eu mãe, esposa, dona de casa”, onde as atribuições domésticas e o cuidado dos filhos invadiam as telas. Além disso, as conversas não foram conduzidas apenas entre perguntas e respostas, mas as professoras criavam outras perguntas, mostravam livros, referências artísticas, interrompiam em função de algum acontecimento em casa ou intercorrência devido aos problemas de acesso à internet.

Pensei que não seria justo falar por elas, não apenas na forma de quadros ou de sínteses sobre as suas histórias. Ainda que o quadro anterior seja facilitador para a esquematização das informações, não bastava para apresentar a complexidade e particularidade de cada uma dessas pessoas. Resolvi escrever cartas em agradecimento à participação na pesquisa, narrando sob o meu ponto de vista o que aprendi sobre as narrativas das professoras. As histórias são delas, como não poderiam deixar de ser, mas

as cartas tornaram-se uma forma de recontar essas passagens de suas vidas a partir de outra compreensão, a de quem escuta e dialoga com elas.

Ao partir da compreensão de que a comunicação se estabelece de tal maneira em que as professoras narram, a pesquisadora escuta com atenção e, atrás das aparentes semelhanças, nota as diferenças em um processo de alteridade, há a troca. Cria-se, assim, o espaço do diálogo. Mas, como aprendi nos encontros do grupo, é fundamental reconhecer a função social do texto no seu sentido comunicativo com a realidade, por isso, as cartas foram enviadas ao endereço eletrônico das professoras participantes da pesquisa. Apresento abaixo o texto original de cada uma delas, reforçando a contribuição para a realização desta tese.

3.5.1.1 Lygia

Rio de Janeiro, 06 de maio de 2021.

Lygia,

Escrevo esta carta para agradecer a conversa que tivemos. Para além da troca de experiências sobre o aprendizado da docência, a forma generosa pela qual narrou a sua história me lembrou a trajetória de meus familiares mineiros. Você se auto identificou como nômade por causa dos constantes deslocamentos e foram muitas as mudanças de cidade, trabalho, função, e nesse decorrer da vida, acredito que você tenha mudado também.

Do Vale da Ribeira, interior rural de São Paulo, foi para a cidade urbana em busca de estudo, cursou a Educação de Jovens e Adultos e, desde aquele período, imaginava-se professora. Fico imaginando você pequena envolta de jornais, olhando os nomes dos concursados e sonhando sobre quando chegaria a sua vez, como me contou.

Que bom que você se permitiu sonhar com o ENEM que, apesar das dificuldades em percorrer duas cidades para estudar, você se mantinha confiante. Não satisfeita em passar uma vez no exame admissional para a faculdade, passou duas vezes e lá estava novamente de escola em escola para conseguir conferir acesso à sua colocação e ter a feliz notícia de que receberia uma bolsa de estudos.

Você sabia que a sua profissão seria o ensino, não é? Até poderia ser Letras ou Pedagogia, mas era o ensino o que te cativava. Ao ingressar no curso de Pedagogia, começou uma nova imersão de aproximação com a escola, fez estágios com crianças público-alvo da educação especial até, ao término, começar a trabalhar como Agente de Organização Escolar.

Mas era o ensino. Ainda desejosa, foi em 2014 que você fez o concurso para Professora do Ensino Fundamental I do estado de São Paulo e inicia uma nova jornada em sua vida como professora em 2016. Hoje, na função de Professora Coordenadora de Agrupamentos de Escola, assume novos desafios quanto ao início do seu exercício profissional.

Você disse o quanto é exigente consigo mesma, então só posso desejar apoio e acolhimento para que vivencie todas as funções e etapas do seu desenvolvimento profissional sabendo como e a quem recorrer.
Sua história é de forças que brotam do solo, ancestralidade, luta e dedicação. Obrigada por compartilhar comigo!

Um abraço,
Fernanda

3.5.1.2 Ruth

Rio de Janeiro, 13 de junho de 2021

Ruth,

Obrigada por compartilhar comigo um pouco da sua história, suas dúvidas em relação à escolha da profissão docente e, depois, as suas certezas. Quando fiz o curso de Pedagogia, escutava de amigas inquietações próximas das suas. Jovens mulheres que trabalhavam desde cedo e, na época do vestibular, ficaram duvidosas sobre qual curso escolher. No seu caso, acredito que a experiência enquanto estudante da Fundação Bradesco e depois estagiária em banco a tenha ajudado a definir algumas rotas nesse percurso como você mesma contou, não é?

Ao relatar que tinha dúvidas, mas sabia que “*isso eu não quero para a minha vida*” em relação ao trabalho no banco, lembro-me de uma frase que repetia muito quando me formei professora e não queria trabalhar em determinadas instituições privadas de ensino. Foi a entrada na universidade pública que fez diferença para você, o “*peso da faculdade pública*”, como conta, junto ao gostar de crianças, a uma motivação que já vinha desde criança e ao fato de valorizar seus professores da Educação Básica. Mas entre iniciar a faculdade e ter certeza de que é isso que se deseja fazer para a vida profissional, tem uma distância, não é?

Assim como você, eu também tinha dúvidas e foi a experiência no curso, nas aulas e no PIBID, que me aproximaram da sala de aula. Já em sua trajetória, foi a experiência do estágio onde “*se descobriu*” professora. Apesar dos caminhos diferentes, passamos por situações semelhantes nesse percurso que é tornar-se professora.

Quando você inicia o seu percurso profissional, ainda como Agente de Educação Infantil, fiquei imaginando quais seriam os seus desafios durante aquele período. Depois você foi chamada para o cargo de Professora Adjunta, um tipo de professora substituta ou eventual; ainda estou procurando entender como funciona o sistema de ensino municipal e estadual de São Paulo. Mesmo atuando pouco tempo como Professora Adjunta da educação infantil, pois logo foi chamada para outro concurso do Ensino Fundamental, foi o suficiente para te despertar interesse.

Em março de 2020 você assumia essa nova tarefa como professora concursada do Ensino Fundamental I, sem saber que ficaria apenas três semanas com a turma no presencial.

Ruth, imagino como é desafiador constituir-se professora alfabetizadora durante a pandemia. Para mim, embora com um ano a mais que você presencialmente neste segmento, ainda é perturbador pensar em atividades à distância.

Você me contou que pretende tentar permanecer com o seu cargo na educação infantil, tentar acumular, para quem sabe, ter mais tempo para decidir onde deseja ficar. Seja qual for a sua escolha que você seja feliz e receba apoio institucional.

Um abraço,
Fernanda

3.5.1.3 Tatiana

Rio de Janeiro, 02 de junho de 2021.

Tatiana,

Envio essa carta para agradecer a sua participação na pesquisa. Quando conversamos remotamente, em uma tarde de sexta-feira em plena pandemia, estava um pouco cansada e preocupada, mas ao trocar experiências pedagógicas com você, percebi que parte das minhas preocupações se aproximava das suas.

Conhecer como e o porquê você se tornou professora, a responsabilidade de ajudar a sua irmã mais nova nas lições, tarefa que a sua mãe não pôde exercer devido à impossibilidade de continuar os estudos, e como tomou gosto pelo ensino. Como, dessa forma, você foi percebendo as mudanças nas concepções de alfabetização, já que a sua irmã, diferente de você, não aprendera que “*B de mãozinhas dadas com o A formava BA, agora começava com palavras com F, V*”.

Para fazer Pedagogia, você mudou de cidade e, enquanto cursava em uma instituição privada de ensino, continuou trabalhando. Imagino como deveria ser desafiador conciliar o estudo e o trabalho. Mas como você me contou, mesmo trabalhando em uma grande fábrica de celulares, a docência permanecia presente em sua vida, ensinando os procedimentos de montagem aos demais funcionários. Até sair desse emprego e conseguir ser efetivada na profissão docente, em 2017, foram sete anos. Será que você pensou em desistir da profissão em algum momento?

Ainda que os nossos caminhos à Pedagogia sejam diferentes, seu relato lembrou-me da história de muitas mulheres que, diante de inúmeros desafios, não desistem, pois sabem o que querem.

Um abraço,
Fernanda

3.5.1.4 Bell

Rio de Janeiro, 13 de junho de 2021.

Bell,

Escrevo esta carta para agradecer a sua colaboração na pesquisa. Inicialmente seu contato estava errado e demorei mais do que imaginava até conseguir falar com você. Marcamos a nossa conversa no modo virtual devido à pandemia da COVID-19 também ao fato de morarmos em cidades diferentes. Mas, especialmente naquela semana, a minha internet não funcionava. Como se não bastasse o microfone do meu computador estar quebrado há meses, precisei pensar em como faríamos a nossa conversa gravada sem microfone e sem internet.

Aquele dia foi um desafio e tanto! Lembro-me de que entrei pelo celular, usava todo meu pacote de dados, tentava apoiá-lo na mesa enquanto carregava a bateria, fazia as anotações e, ao mesmo tempo, gravava a conversa com outro dispositivo. Mas, as dificuldades foram parcialmente superadas ao poder conhecer mais sobre a sua trajetória profissional, ouvir com atenção seu relato e dialogar sobre as experiências do início do exercício profissional.

Você me contou sobre como sempre desejou ser professora, mas que as oportunidades da sua vida não acompanharam os anseios profissionais. Antes do curso de Pedagogia, trabalhou em diversos empregos, no entanto, era realmente a profissão docente que a fazia feliz. E conciliar estudo, trabalho e cuidado dos filhos é a realidade de muitas mulheres brasileiras.

Foi Agente de Organização Escolar antes de ingressar como professora concursada do Ensino Fundamental I e hoje atua como coordenadora pedagógica. Foram muitos os desafios, mas você aparenta felicidade na docência.

Obrigada por compartilhar sua história!

Um abraço,
Fernanda

3.5.1.5 Conceição

Rio de Janeiro, 13 de junho de 2021.

Conceição,

Agradeço muito o seu aceite em participar da nossa conversa. Além de considerar o tema relevante para a pesquisa em educação, ao fazer esse trabalho, tenho aprendido muito com todas vocês.

As entrevistas com professoras experientes não estavam no meu roteiro inicial, não eram os sujeitos específicos e nem as perguntas que havia organizado previamente para a pesquisa. Mas confesso que estava ansiosa para conhecê-la, pois seu nome fora citado por outra professora iniciante devido à importância em sua trajetória profissional e na chegada ao grupo. Queria saber quem era essa professora experiente em alfabetização, por que a imagem que tinha de coordenação era diferente da até então apresentada, e, portanto, tinha muitas perguntas para fazer a você.

Foi muito importante para a pesquisa ouvir sobre a sua trajetória, os longos anos como professora alfabetizadora na rede pública de ensino e os dezoito anos atuando

na coordenação pedagógica. E foi nesse processo de tornar-se coordenadora que você conheceu uma das formadoras, que a apresentou ao grupo.

Naquele período você chegou com as pernas tremendo, parece-me que hoje você é um dos pilares do grupo. Se antes você não imaginava como uma “mulher preta, pobre, que sempre estudou na rede pública de ensino” poderia entrar na universidade, hoje você é uma das formadoras de professores da extensão!

Acredito que isso se dê, também, pela maneira como você concebe o ensino, reconhece a importância do grupo na sua formação e na de professores recém-chegados na rede, fazendo convites para a sua participação e considerando a exposição de práticas de sala de aula uma forma de aprendizado da docência.

Lembro-me de que, ao final de nossa conversa, você apresentou uma situação de ensino narrada por uma professora iniciante e como o grupo provocou reflexões, fazendo com que a professora pudesse rever a sua prática. Naquele momento, o exemplo me fez viajar no tempo e lembrar uma situação em sala de aula que eu também havia vivido. Fiquei visivelmente emocionada e até mesmo desconcertada. Foi difícil voltar a conduzir a nossa conversa, mas, por sorte, já estava perto do fim. Obrigada pelo diálogo desse dia e por diversas reflexões.

Um abraço,
Fernanda

3.5.1.6 Elena

Rio de Janeiro, 13 de junho de 2021.

Elena,

Quero te agradecer muitíssimo pela participação na pesquisa e pela paciência em nossa conversa. Especialmente, pois, naquela semana estava sem internet em casa e, justamente no momento marcado para nossa entrevista, nada parecia funcionar. Apesar das dificuldades do momento, que limitam de alguma forma a condução da pesquisa nas condições que gostaria, também permite falar com pessoas em outro estado sem a necessidade de grandes locomoções. Em um período tão triste e desafiador como este, a disponibilidade de cada uma de vocês precisa ser reconhecida.

Chamou a minha atenção em nossa conversa como a sua trajetória pessoal, uma família de professores que incentivava a fazer o ensino superior, mais precisamente Letras, ocupa um papel importante em sua vida na escolha pela profissão docente. Ainda que as expectativas em relação ao curso fossem distintas, você optou pela Pedagogia em uma universidade pública de ensino.

A sua entrada na formação inicial me lembrou muito as minhas próprias vivências durante esse período. Você gostava das disciplinas mais gerais – as consideradas de fundamentos – mas não sabia ao certo se gostaria de dar aula, quem sabe, talvez com os mais velhos. No entanto, foi pisar em sala que o encantamento surgiu, vieram os estágios e as experiências do cotidiano escolar.

Comigo aconteceu algo bem parecido. Fico pensando o que nos distancia e nos aproxima da escola? Por que desejamos iniciar a formação docente, mas ainda com tantas dúvidas sobre o trabalho e o exercício profissional? O que falta em nossa formação inicial e continuada? Bem, isso é conversa para outro momento.

Como você conta, após a conclusão da formação inicial, passamos ao *status* de “desempregados”; uma professora certificada, mais ainda sem espaço para atuação. Ainda que a vontade fosse iniciar no serviço público, recebeu um convite para atuar em uma instituição de ensino privada e lá permaneceu.

Você atua há quase dez anos como professora do Ensino Fundamental I, os desafios são outros, como me contou, mas a profissão docente continua exigindo muita reflexão. Ao entrar no grupo, deslocava-se de cidade até decidir se mudar para conseguir acompanhar melhor as atividades do grupo. E lá se vão muitos anos. As suas falas revelam a importância desse coletivo em sua formação. Agradeço mais uma vez por compartilhar a sua história.

Um abraço,
Fernanda

3.5.1.7 Noemi

Rio de Janeiro, 13 de junho de 2021.

Noemi,

Agradeço a acolhida no grupo, o diálogo e a generosidade com que você compartilhou comigo a sua história e a deste coletivo. Conhecer a trajetória de cada uma de vocês permitiu compreender melhor a criação do grupo, seus contornos e objetivos. Você, enquanto formadora de formadoras, não no contexto da universidade, mas no contexto de programas de formação continuada, que normalmente se constituem numa parceria público-privada, foi uma figura fundamental para que pudesse estabelecer as relações com o grupo.

Compreender o trabalho de vocês é compreender também como pensam a docência, como se constituíram professoras e o porquê da criação desse grupo para o diálogo sobre alfabetização.

A sua trajetória profissional, desde quando iniciou como professora da educação infantil em instituições privadas de ensino, passando pela coordenação pedagógica até reconhecer a importância da formação continuada e começar a atuar nessa função em uma oscip, demonstra como são muitos os caminhos possíveis para quem deseja ensinar.

Foi por meio dessa atuação que você, assim como outras professoras que precisam mudar o local de residência em função do trabalho ou estudo, se muda para a sua cidade atual e começa a participar de um dos grupos da universidade.

A sua atuação híbrida como formadora, ou seja, atuando na equipe técnica que fez a formação de coordenadores nas redes municipais e, ao mesmo tempo, integrando o grupo de pesquisa sob orientação do Prof. Arnaldo abriu um caminho virtuoso de aproximação entre as escolas da educação básica e a universidade. Quando você me contou sobre esse percurso, refleti sobre a importância do seu lugar nesse grupo, na criação de parcerias, conexões e diálogos.

Por essa razão, agradeço novamente a abertura ao diálogo e as reflexões frutíferas para esse trabalho.

Um abraço,
Fernanda

3.5.1.8 Patrícia

Rio de Janeiro, 13 de junho de 2021.

Patrícia,

Escrevo para agradecer a sua participação na pesquisa e a generosidade em compartilhar a sua trajetória profissional. Durante o período inicial de concepção deste trabalho, não eram previstas conversas com os professores mais experientes na docência, tampouco com aqueles que atuam como coordenadores do grupo; a ideia, a princípio, centrava-se na percepção das professoras iniciantes. No entanto, à medida que pude conhecer mais profundamente o trabalho realizado por vocês, aos poucos, notei como cada pessoa tem uma história particular nesse grupo que acaba por formar o todo.

Por razões de tempo e exequibilidade não seria possível conversar com todos os integrantes do grupo, mas os selecionados revelaram aspectos individuais e coletivos interessantes para o trabalho de pesquisa.

A nossa conversa foi fundamental para compreender a história de criação do grupo, e como você, uma profissional da área da educação que já tem mais de 35 anos de experiência, que já teve a oportunidade de transitar por todos os cantos, como mencionou, inicia o grupo e resolve permanecer.

Assim como outras professoras antes de iniciar o coletivo de alfabetização, você integrava o grupo de pesquisa coordenado pelo Prof. Arnaldo, de lá passa a frequentar as reuniões que aconteciam as terças, que tem como característica reunir profissionais da escola de diferentes lugares, sempre quinzenalmente, para conversar sobre aquilo que vai os afetando. Mas foi em uma cantina, numa conversa informal com mais duas professoras que vocês resolvem iniciar o grupo sobre alfabetização para tratar dos desafios de quem está iniciando na docência, especialmente, aqueles professores iniciantes cuja inquietação maior é o ensino da escrita e leitura.

A sua passagem pelo Grupo de Sábado, coordenado pelo Prof. Dario Fiorentini, também contribuiu para pensar os contornos do grupo, objetivos e como poderia vir a ser um grupo colaborativo com o passar dos anos. Inicialmente, enquanto grupo de estudos, ao longo de dez anos, assumiu outra configuração, até que no ano passado foi oficialmente instituído como um grupo institucional.

Esse percurso de criação, mudanças, implementação e institucionalização fizeram-me pensar em diversas outras questões, como a frequência dos participantes, especialmente as professoras iniciantes, as tensões envolvidas, as temáticas dos encontros. Ouvir sobre essas questões do ponto de vista de quem passou por todo o processo contribuiu muito para a compreensão, análise e reflexão deste trabalho. Muito obrigada!

Um abraço,
Fernanda

3.5.1.9 Arnaldo

Rio de Janeiro, 13 de junho de 2021.

Arnaldo,

Escrevo para agradecer os primeiros contatos, a recepção e acolhida no grupo. Em um período tão desafiador como o que vivemos, tive dúvidas se conseguiria desenvolver essa pesquisa e qual seria a sua importância diante desse contexto tão desolador. Mas conhecer cada um de vocês, ter acesso aos documentos do grupo e refletir em conjunto com os integrantes possibilitaram-me aprender demasiadamente ao longo desse percurso.

Não é qualquer um que abre as portas de sua casa – aqui do seu grupo e da sua casa também, já que fomos invadidos pelas telas – para uma professora e pesquisadora “estrangeira”. Por isso, sou grata a vocês.

Como você disse, estar aberto a diversidade é reconhecer o conflito. É reconhecer que vai haver tensões, questionamentos e inconformismos. Fico pensando que talvez esse seja o grande barato da comunidade de aprendizagem docente, aprender que ser professor é ensinar com o conflito.

A história do grupo não poderia ser outra senão a da generosidade, compartilhamento de responsabilidades, construções coletivas e trocas. Cada um traz as marcas da sua subjetividade incorporando ao coletivo e, assim, criando novas configurações de alteridade. Ainda tenho muito o que aprender sobre e com este grupo, mas agradeço desde já abertura para a compreensão e análise crítica da possibilidade de ser uma estratégia para a indução em uma perspectiva de formação de professoras iniciantes. Muito obrigada!

Um abraço,
Fernanda

Como descrito neste capítulo, o percurso teórico-metodológico da pesquisa foi repleto de desafios. Desde a compreensão sobre o que são as comunidades de aprendizagem docente, passando por sua localização e identificação, até conseguir focalizar no grupo investigado. As estratégias de construção e interpretação dos dados levaram em conta o contexto remoto quanto às possibilidades de interação.

As escolhas descritas levaram em consideraram as possibilidades de realização da pesquisa e as minhas próprias posições enquanto professora e pesquisadora, tentando contemplar as individualidades e subjetividades dos sujeitos que compõem o grupo investigado em articulação com a relação coletiva de cultura, sociedade e política, ou seja, uma constante transformação sobre quem são na relação com o outro. As cartas de agradecimento continuam o processo narrativo de diálogo instaurado no grupo, e as entrevistas realizadas com os nove participantes possibilitaram novas questões e indagações, que foram complementadas com a observação participante *online* dos encontros e dos grupos de *whatsapp* e *facebook*.

Diante de contextos complexos, procuro apresentar reflexões e proposições sobre a formação docente, no contexto da inserção profissional de professores iniciantes que integram um grupo colaborativo. Considero a singularidade de cada trajetória, entrevista e diálogo proposto no decorrer deste trabalho sem perder de vista a sua relação com as culturas escolares, de modo que, ao compartilharem as suas histórias, permitam compreender uma versão do todo.

Capítulo 4 Trajetória do grupo investigado



(Imagem capa do livro “Narrar o vivido, narrar o narrado. Encontros e oficinas de formação”
Ed. Pedro e João)

Nesta pesquisa, busco compreender as experiências de inserção profissional de professoras iniciantes que participam de uma comunidade de aprendizagem docente. Procuo não apenas acompanhar a trajetória profissional dessas professoras até a sua entrada no grupo, mas a própria configuração desse espaço híbrido de formação que agrega diferentes profissionais do ensino. A história de criação do grupo, sua organização socioespacial marcada por um período pandêmico, e a participação dos indivíduos configuram-se como etapa fundamental em atendimento aos objetivos de analisar os aspectos facilitadores e dificultadores da inserção, que envolvem a participação dos iniciantes em uma comunidade; e a aprendizagem da docência neste grupo.

Nessa direção, este capítulo se dedica a descrever a trajetória de criação do grupo, favorecendo uma compreensão sobre as relações estabelecidas. Por vezes, construímos imagens prévias sobre pessoas, lugares e instituições que podem ser enganosas aos olhos de quem vive cotidianamente essa realidade, por isso, busco um olhar atento ao que as professoras narram sobre a imersão no grupo, e as fronteiras simbólicas de sua organização, possibilitando análise sobre as comunidades de aprendizagem docente.

4.1 A história do grupo

Oriundo de um grupo de pesquisa de uma instituição universitária pública no estado de São Paulo, o coletivo docente surgiu como uma resposta às demandas de duas professoras iniciantes que demonstravam preocupação em relação ao trabalho com a alfabetização. Elas já integravam outro subgrupo, cujo foco era a troca de reflexões e estudos sobre a prática pedagógica com acolhimento às demandas do cotidiano, refletindo

sobre os conhecimentos produzidos sobre/na prática profissional, potencializando e produzindo conhecimento a partir das experiências cotidianas. Este subgrupo tinha a intenção de refletir sobre a relação entre o conhecimento escolar e a produção acadêmica, vivenciando momentos de socialização das narrativas pedagógicas e conhecimentos profissionais.

No entanto, as professoras demandavam questões específicas do trabalho com a alfabetização. Foi durante uma conversa informal, na cantina da universidade, que ambas as professoras iniciantes solicitaram ajuda a outra integrante mais experiente, que relembra falas das iniciantes, como: “olha eu aqui iniciando, sofrendo, tentando alfabetizar as crianças e vocês com tanta experiência em alfabetização não vão fazer nada para ajudar a gente?”. A partir desse questionamento, surge a proposta de criação de um espaço de troca, cuja tentativa era justamente auxiliar as professoras em início de carreira no que se refere à alfabetização, leitura e escrita, como evidenciado no relato a seguir.

a gente inicia o grupo, a gente começa a tecer essa rede colaborativa, na perspectiva de tentar colaborar, principalmente, com quem estava iniciando na docência. A gente combina já, naquele dia, uma agenda, um calendário, e a gente começa a se reunir, inicialmente com poucas pessoas, começamos a divulgar isso para as pessoas “a gente está se reunindo para conversar sobre alfabetização, quem quiser vem com a gente” e, ao mesmo tempo, em contrapartida a isso, a gente se aproxima mais do pessoal do Rio que também, na perspectiva de ter um grupo colaborativo, que pense em alfabetização, que organiza os encontros do Fala Professora, a gente foi fazendo a mesma coisa aqui, então com a inspiração deles e também com essa necessidade de ter um espaço para discutir uma temática mais específica, que era a temática da alfabetização (Patrícia, entrevista, 2021).

No trecho da entrevista realizada com a coordenadora Patrícia, ela menciona que além da demanda das professoras iniciantes, a inspiração de criação do grupo surgiu de encontros realizados no evento “Fala, Professora”, propiciando diálogo entre diferentes grupos, dentre eles parcerias com professoras do Rio de Janeiro. O evento acontece desde 1999, propondo um espaço reflexivo para que professores possam trocar produções e trabalhos científicos sobre a educação básica. Em 2002, o evento passou a ser chamado “Fala outra escola”, entendendo que a ação docente transcende o espaço escolar. Mais à frente, comentarei a importância desse evento para a comunidade de aprendizagem docente em questão.

O professor Arnaldo, que esteve à frente da coordenação do grupo de pesquisa e de seus subgrupos, comenta como a criação de mais um espaço surge de uma necessidade de apoio às professoras iniciantes, e como as demandas específicas do trabalho docente surgiram da própria prática, numa tentativa de superar os desafios de quem inicia na profissão docente.

(...) fizeram mestrado comigo, então esse grupo nasceu especificamente para dar apoio a essas duas professoras e, na época, tinham algumas outras que elas trouxeram, que ficaram um tempo, porque também é assim, a gente abre o grupo, isso é muito característico, a gente abre os grupos de estudo muito pela demanda das professoras e professores, nós já discutimos coordenação institucional, a questão antirracista, as interferências da gestão no trabalho do docente, cotidiano (Arnaldo, entrevista, 2021).

O site institucional revela que o movimento para apoiar professoras iniciantes nasceu em novembro de 2010, a partir da demanda de professoras recém-formadas iniciantes na carreira docente que sentiram a necessidade de discutir sobre a prática, com a proposta de promover debates, estudos e reflexões entre profissionais da escola que discutem a questão da alfabetização ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º aos 5º anos) e práticas alfabetizadoras. Nasceu também em diálogo com um coletivo de uma instituição universitária pública carioca. Os encontros tinham como princípio fundamental a discussão do cotidiano escolar com foco nos processos de alfabetização.

Segundo Noemi, coordenadora e professora experiente na carreira docente, sua entrada no grupo se deu pelo contato com Arnaldo. Ela reforça a importância de um espaço específico para as demandas de professoras iniciantes, ressaltando aspecto comum no que se refere à inserção profissional: o choque de realidade vivenciado por professoras que se deparam com um mundo que talvez não seja tão familiar como esperado.

então mais ou menos em 2005/2006 eu comecei a participar dos grupos da universidade, um subgrupo que o Arnaldo coordena, foi onde eu conheci o Arnaldo. Os encontros aconteciam quinzenalmente e comecei a participar dos encontros de terça, e aí no grupo... é um grupo, não sei se você conhece, mas enfim, ele é um grupo que acolhe diferentes profissionais, de diferentes segmentos, de diferentes instituições. E às vezes, na época, a gente sentia falta de uma questão mais amarrada justamente da didática da Língua Portuguesa e da Alfabetização. E aí junto essa questão com a de algumas professoras que, assim como você, eram recém-formadas, professoras iniciantes, e que foram para sala de aula. Aí quando chegaram na sala de aula descobriram que era um mundo não tão familiar aquilo que elas imaginavam, que a universidade talvez tivesse ajudado, mas não respondia a algumas questões que elas tinham. Então, o nosso grupo nasce nesse momento (Noemi, entrevista, 2021).

O “choque de realidade” (VEENMAN, 1984) explicitado por Noemi é um sentimento vivenciado por grande parte de professores iniciantes que, ao começar a exercer a profissão, deparam-se com um reajuste de expectativas entre o imaginado e o real. Por vezes, professoras iniciantes constroem uma imagem idealizada do ensino e da profissão, considerando-os como possibilidade de “salvação” de jovens vulneráveis, de harmonia social e fácil adaptação. No entanto, ao adentrarem neste novo cenário, revelase a multiplicidade de ações pedagógicas diante de contextos diversos cultural e socialmente.

A razão pela qual as professoras iniciantes enfrentam esse reajuste de expectativas se dá, em parte, por um imaginário social fortemente construído sobre a profissão docente, marcado por um reconhecimento sobre a importância da atividade docente ao mesmo tempo em que há um desconhecimento acerca dos saberes profissionais específicos. Também pode ser retrato de uma formação inicial distanciada das diferentes realidades profissionais, oferecendo poucas experiências situadas de ensino.

Conforme Noemi relata, apesar da importância da formação inicial, as professoras identificaram lacunas, especificamente quanto à didática da Língua Portuguesa. Os cursos de Pedagogia oferecem algumas disciplinas com essa temática, que variam de acordo com a instituição e, apesar das diferenças quanto à carga horária e o lugar que ocupam no currículo dos cursos, aparenta haver um sentimento comum que descortina para a distância entre universidade e educação básica.

A criação do grupo, inicialmente com Patrícia, Arnaldo e as duas professoras iniciantes na carreira, foi ampliada em convites para outros profissionais, entre eles Noemi, que logo se juntou ao espaço recém-criado. À época as professoras compartilhavam experiências sobre a prática profissional de acordo com as demandas trazidas pelas professoras iniciantes, e cada professor experiente contribuía com suas perspectivas e áreas de atuação. No entanto, apresentava um perfil de grupo de estudo, pois procuravam ler autores específicos da alfabetização e letramento.

O grupo atuava da mesma forma como foi concebido, de maneira informal. Não havia nenhuma prerrogativa institucional, não possuíam sala específica na universidade, tampouco as marcas da institucionalização. Alguns contornos foram criados e modificados no decorrer do tempo, mas o grupo permanecia “à margem do sistema”.

A experiência de Patrícia em outro espaço colaborativo, o Grupo de Sábado, coordenado pelo Prof. Dr. Dario Fiorentini, contribuiu para a criação e consolidação do coletivo docente sobre alfabetização. Ela conta que o propósito do primeiro era discutir o ensino de matemática com professores da educação básica e, ao participar de encontros e seminários sobre o ensino de matemática, sendo um deles específico para grupos colaborativos, percebeu seu potencial para a formação docente. Ao frequentar tais encontros, Patrícia, junto às professoras, pôde refletir sobre os objetivos e o que pretendiam ser enquanto grupo.

No meio desse percurso, eu participava de um outro grupo colaborativo de professores que ensinam e estudam matemática, com o professor Dario Fiorentini, eu acabei trazendo essa mesma ideia para o nosso grupo, conversando com a Noemi, que é minha parceira hoje, que ajuda a organizar e viabilizar os encontros do grupo, a gente começou a achar que “nossa, é isso que a gente já faz, a gente trabalha nessa perspectiva colaborativa” aí nós

fomos ampliando nosso jeito de olhar para o grupo e entender essa perspectiva de rede, de como que um grupo colaborativo se organiza em rede. Nós tomamos uma decisão que foi compartilhar absolutamente tudo que acontece no grupo com os participantes (Patrícia, entrevista, 2021).

A participação de Patrícia no Grupo de Sábado contribuiu para a concepção do tipo de grupo que gostariam de formar. Inicialmente, de estudos, mas depois as práticas levaram-nas a refletir sobre outras formas de organização. A participação em um evento de grupos colaborativos também foi marco importante, pois relata que lá notou, primeiramente, a ausência de grupos colaborativos sobre alfabetização e letramento, já que as apresentações eram majoritariamente sobre o ensino de matemática. Além disso, identificou semelhanças ao que fora apresentado com as características que desejavam desenvolver. O relato a seguir explica a importância do evento na transformação de grupo de estudo para grupo colaborativo.

Pati participava do grupo de sábado com o Dario, então ela tinha um contato com esse pessoal, e aí ela falou, me falou: "Olha, Noemi, vai ter um seminário - um simpósio que a gente chama - dos grupos colaborativos e eu comentei do nosso grupo, e eles acham que podia ser interessante", porque exatamente o grupo colaborativo só se pensa em matemática, tanto que a gente participou de uns dois ou três simpósios e nós éramos o único grupo que falamos de grupo colaborativo em Língua Portuguesa. A gente era a exceção da exceção. Aí ela falou: a gente fala do grupo colaborativo e na hora vem a matemática, então eles convidaram para a gente ir lá falar. Você topa a gente ir lá falar do nosso? Então, tá bom. E aí que a gente foi estudar um pouco sobre essa questão do grupo colaborativo (Noemi, entrevista, 2021).

Em relação aos grupos colaborativos e o trabalho realizado por eles, Fiorentini (2004, p. 1) explica que há uma confusão semântica entre trabalho colaborativo, trabalho coletivo, trabalho cooperativo, pesquisa-ação, entre outros. Afirma que “esses termos ora são empregados como sinônimos, ora como se possuíssem múltiplos sentidos” o que afeta a organização e o trabalho desenvolvido.

Na tentativa de mapear e categorizar os termos, Fiorentini (2004) cita os estudos de Hargreaves (1998) para explicar algumas formas de cultura docente, dentre elas o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização. Faço uma apropriação desses significantes, pois podem contribuir para a compreensão do trabalho desenvolvido pelo grupo em questão. O trabalho individual frequentemente é condenado em detrimento de uma cultura cooperativa, mas, como venho defendendo nesta tese, tudo depende da forma como é concebida. Ou seja, o trabalho cooperativo não é em si mesmo colaborativo: ele pode contribuir para a troca entre docentes ou corroborar disputas improdutivas.

Quando há uma colaboração não espontânea, marcada pela burocracia, regulada administrativamente ou de forma compulsória, Hargreaves (1998) vai chamá-la de colegialidade artificial e de balcanização quando a cultura colaborativa é aquela que divide. A divisão, segundo ele, é caracterizada por pequenos grupos que disputam entre si; no caso de professores, o corpo docente forma pequenos grupos que podem até desenvolver um trabalho interno colaborativo, mas externamente pouco trocam entre si.

A discussão aproxima-se da apresentada no segundo capítulo ao explicar a diferença entre comunidades. Existem aquelas isoladas, que podem acabar transformando-se em guetos quando poucos trocam com os considerados estrangeiros. Esta cultura balcanizada pode produzir “a formação de grupos isolados que sejam mais confortáveis, cômodos e complacentes; conformismo em algumas pessoas, deixando de produzir individualmente e de buscar caminhos próprios; a formação de colegiados burocráticos, improdutivos e controlados administrativamente, podendo configurar-se como artifício administrativo e político (co-optativo) de defesa de interesses particulares” (FIORENTINI, 2004, p. 2).

Já a cooperação pode ser entendida como uma fase do trabalho coletivo, mas que não se tornou colaborativo. Isso ocorre, pois parte do grupo não tem poder de decisão ou autonomia para gerenciar ou propor atividades, temas e ações. Dessa forma, a cooperação pressupõe um apoio ao trabalho para o desenvolvimento de propostas conjuntas, ainda que elas apresentem hierarquias ou relações extremamente desiguais de poder.

Na cultura colaborativa, as ações são negociadas pelo grupo, trabalhando conjuntamente para objetivos comuns. As relações tendem a ser horizontalizadas com corresponsabilização e liderança compartilhada. O trabalho colaborativo é desenvolvido neste contexto, e apresenta características específicas, as quais auxiliam a escolha do grupo por essa forma de organização.

O trabalho colaborativo é aquele cujas marcas são de voluntariedade, espontaneidade e identidade grupal. A participação ocorre por decisão dos sujeitos e por livre e espontânea vontade, sem serem coagidos ou cooptados a integrar este ou aquele grupo. Por isso, as relações tornam-se voluntárias, podendo encaminhar a própria ideia de comunidade, onde o grupo social não é marcado por regulações externas, ainda que recebam apoio da gestão da escola ou da própria organização da instituição de ensino.

Alguns grupos iniciam com os estudos específicos e, à medida que criam intimidade profissional e afetiva entre seus membros, conhecendo a forma como pensam e agem em relação ao ensino, tornam-se grupos colaborativos e que, portanto, desenvolvem trabalho e/ou pesquisa colaborativamente. Assim ocorreu com o grupo

investigado, de grupo de estudos a grupo colaborativo, pois no decorrer do tempo e após longo trabalho conjunto, compreenderam que poderiam regular as suas ações de forma compartilhada.

Tal decisão demarcou uma das primeiras fronteiras simbólicas do grupo: ao deixarem de auto identificarem-se como grupo de estudos, passando a grupo colaborativo, explicitariam construções discursivas, abrindo-se aos processos de diferenças e alteridades. Há, a partir daí, um contorno específico e que, portanto, deixaria alguns de fora. Na colaboração pressupõem-se diferentes formas de participação, iniciativa espontânea e práticas compartilhadas, podendo descortinar conflitos, jogos de disputas, relações do “eu e outro”.

Definir as fronteiras simbólicas do grupo enquanto concepção de formação, organização e formas de trabalho é tratar dos limites, o dentro e o fora desse espaço. Compreender quem entra no grupo e permanece, quem sai e o porquê, quais são as expectativas e diferenças entre os integrantes, além de aprender a lidar com elas. Sobre essa transição e consequente demarcação, Noemi explica que

a gente participa do simpósio nos intitulado como grupo colaborativo em Língua Portuguesa. E justamente para participar desse simpósio, a gente começou a estudar sobre os grupos colaborativos, e aí entendemos que a gente se afinava muito mais com a ideia de um grupo colaborativo do que um grupo de estudos, porque essa era uma questão também, quando as pessoas chegavam achavam que iam entrar num grupo de estudos fechado, do tipo "vamos estudar a Emília Ferreiro", em se tratando de alfabetização vai estudar a Emília Ferreiro, mas não é assim que a gente funciona (Noemi, entrevista, 2021).

Foi a partir dessa transformação, ao longo do tempo, fruto de discussões, participação em grupos colaborativos e eventos sobre trabalho colaborativo que definiram de forma mais precisa a concepção de formação e organização de suas ações. Sobre essa escolha, Patrícia relata como tal definição auxiliou na organização do grupo.

Nós construímos um jeito de organizar o encontro e essa metodologia dos encontros, ela tem etapas, e a gente sempre convida, pelo menos, dois participantes a construir a pauta dos encontros, nós construímos essas pautas colaborativamente, eu e a Noemi apoiamos a construção, mas a ideia é que esse participante também se forme no processo de se colocar como alguém que pode conduzir, pode coordenar um grupo, nessa perspectiva da partilha. A gente faz essa estrutura, então sempre tem uma pessoa que registra o encontro, a gente trabalha com a perspectiva narrativa, então a ideia é narrar o que aconteceu, esses registros são compartilhados no início dos encontros, a gente sempre prepara uma leitura de acolhimento. A gente ficou muito tempo estudando sobre formação do leitor, então a leitura é um princípio importante para o grupo, essa leitura que acolhe, que dispara a reflexão, a gente sempre escolhe uma epígrafe, que também é disparadora da reflexão do encontro e esse grupo, que organiza a pauta junto conosco, que faz essa escolha. A leitura do encontro anterior, ela sempre é um ponto importante de reflexão, e aí nós temos várias coisas que acontecem no chão da escola, que é quando um participante

vem compartilhar uma experiência, um momento de reflexão quando o grupo sente necessidade de estudar, discutir um tema com mais profundidade, uma partilha de algum conhecimento, algum acontecimento que tenha acontecido na escola, a partilha de narrativas, então o encontro vai acontecendo nessa dimensão de que todos que estão lá são autores do encontro e, do ano passado para cá, essa loucura da pandemia, a gente fez a opção de continuar com os encontros virtualmente. Isso ampliou um pouco a rede, a gente tem agora participantes de outros estados, pessoas que ficam mais distantes. Quando os encontros eram presenciais, isso era mais difícil de acontecer, embora nós já tivéssemos participantes que vinham de outros municípios para se encontrar com a gente, agora não, a gente tem pessoas até mais longe, como eu falei, de outros estados. (Patrícia, entrevista, 2021).

O trabalho colaborativo modificou a organização e a estruturação dos encontros. Enquanto estratégia de trabalho e pesquisa, os participantes definiram as ações do coletivo, baseando-se no compartilhamento de práticas, escuta alteritária e abertura nas decisões. Para isso, criaram alguns princípios básicos no decorrer dos encontros que formavam o grupo, como: a leitura aparenta ser uma temática recorrente, a escrita de narrativas, o compartilhamento de práticas docentes e conhecimentos diversos sobre a escola, além da reflexão situada. Essas características auxiliaram não somente na concepção de formação do grupo, mas na estruturação dos encontros. Portanto, algumas ações são marcas do coletivo, entre elas:

- Leitura que acolhe: a leitura que acolhe acontece no momento inicial de todos os encontros. Uma professora candidata-se no encontro anterior e no seguinte apresenta ao grupo a leitura de um poema, epígrafe, conto ou trecho de história. Essa proposta parte da perspectiva de que a leitura contribui não apenas para a fruição estética, mas para a formação de professoras leitoras e autoras;
- Registro do encontro: o registro, geralmente escrito, é elaborado por uma integrante do grupo, de modo que haja um revezamento ao longo do tempo. A proposta consiste em garantir uma memória do encontro que contribua para reflexão, análise e estudos futuros. A escolha por quem fará o registro ocorre voluntariamente e a pessoa pode fazê-lo da forma que considerar melhor, utilizando diferentes gêneros textuais e recursos. No encontro seguinte, é feita a leitura do material para apreciação do grupo e resgate de acontecimentos passados;
- Construção coletiva de pautas é um dos princípios colaborativos do grupo, todos que entram são corresponsáveis pelas pautas. Elas são, de forma geral, um planejamento a curto e médio prazo das temáticas que serão enfrentadas pelo coletivo. Em determinado momento, as coordenadoras

passaram a refletir quais seriam os objetivos desse planejamento e quem deveria participar da elaboração. Foi assim que as pautas passaram a ser organizadas com todo o grupo por meio de um *drive*. Esse material foi construído de forma que as professoras pudessem escrever temáticas, situações e autores que gostariam de debater nos encontros. A esquematização e organização dos assuntos, observando as prioridades, aproximações e distanciamentos é feita por todas as participantes. O documento é aberto e fica visível para qualquer pessoa que passou pelo grupo, podendo acompanhar o trabalho desenvolvido.

Segundo Noemi, essas características foram definidas respeitando os princípios da colaboração. E, durante as observações participantes *online*, pude notar como são momentos que carregam marcas da espontaneidade sem perder a seriedade. A sensação era a de que os integrantes reconheciam a importância das estratégias como formação individual e coletiva, participando das leituras e elogiando as diferenças.

Ele [o grupo] tem esse movimento de construção de pauta coletiva, tem um movimento de leitura que acolhe, que é um momento em que algum participante faz uma leitura inicial, e pode ser um livro infantil um livro de adulto, mas é sempre alguém do grupo. Então, não fica na nossa mão. Alguém diz "no próximo encontro sou eu que vou fazer", então a pessoa prepara a leitura, cuida e faz esse momento, e o registro, que são as memórias dos encontros que desde 2010 a gente instituiu isso, então a gente tem um DRIVE em que a gente diz, a gente precisa que a alguém se debruce sobre isso porque a gente tem ali uma fonte de material maravilhosa, de documentos né... Então, tem isso também, a gente reveza, cada vez "quem é que vai fazer o registro? ah, é o fulano", e cada um faz como quiser esse registro, então têm sido muito potentes as possibilidades (Noemi, entrevista, 2021).

Devido ao entendimento de que se organizavam de forma colaborativa, a coordenação do grupo e a responsabilização pelos encontros também foram colocadas em questão. As professoras entrevistadas narram que a coordenação passou a ser coletiva, o que levaria a discussão sobre as temáticas dos encontros, convite a palestrantes, e consultas várias. Apesar disso, as professoras Patrícia e Noemi ficaram como as responsáveis pelo grupo sob coordenação oficial de Arnaldo. Isso porque entenderam que, apesar da colaboração, era preciso quem centralizasse as atividades e ministrasse algumas propostas.

Os professores coordenadores Noemi, Patrícia e Arnaldo ficaram como responsáveis pelo grupo, pois estavam vinculados à universidade. Eram a referência para a entrada de novos sujeitos.

acho que a gente tem a responsabilidade de viabilizar os encontros, essa responsabilidade é nossa, então organizar o calendário, organizar institucionalmente, combinar o cronograma, enfim, fazer com que o grupo aconteça. A outra questão é, o que a gente percebe? Aí também, de novo, vou falar muito por mim: o que eu sinto, que um grupo, mesmo sendo colaborativo, ele precisa ter um membro ou alguém que se responsabilize por ele, para que ele continue existindo, então precisa de uma referência, acho que hoje, eu e a Noemi, somos essa referência do grupo, então é engraçado, as meninas falam: “- A gente pode fazer tal coisa?”, não precisa da nossa autorização, o que a gente precisa é acordar se essa é a melhor decisão. Por exemplo, quando a gente chama um convidado, nós recebemos uma convidada na semana passada, a gente tem outros convidados para receber esse ano, quando organiza um trabalho para uma exposição em um seminário, o grupo também nos enxerga nesse papel, nessa responsabilidade (Patrícia, entrevista, 2021).

O trecho acima demonstra como o trabalho colaborativo não é isento de responsabilidades e negociações. Essa compreensão foi desenvolvida na medida em que experienciavam as trocas no grupo e puderam perceber qual o lugar da coordenação neste espaço. Estudaram sobre colaboração e entenderam que as práticas poderiam ser coletivas, apesar de certa centralização. Noemi comenta que essa não foi uma percepção imediata e que, inicialmente, não pensavam em ser as únicas a ocupar essa função, mas devido à institucionalização assumiram este lugar.

Então, a gente se reconheceu que era esse o grupo: voluntário, as pessoas participavam voluntariamente, a gente não oferece nada, a gente oferece um certificado que a pessoa participou de X encontros. Aí uma outra questão era essa, que nem eu e nem a Pati a gente queria se assumir como coordenadoras oficiais do grupo, porque aí a gente começou a estudar sobre grupo colaborativo e entendeu que essa coordenação também tinha que circular. Por outro lado, nós duas éramos as que estávamos linkadas a universidade, como alunas de mestrado, e então a gente, digamos, "assume", como você perguntou, essa coordenação em 2010 eu acho. Então, a gente assume essa coordenação que a gente chama mais institucional, ou seja, precisava ter alguém registrado na universidade e que tenha um vínculo, éramos eu e ela. Então éramos nós duas e respondíamos a isso. Só que a gente começou a fazer essa proposta, e esse é um movimento do grupo colaborativo, de trazer outras pessoas para pensar o encontro, então não sou eu e Pati que basicamente pensamos o encontro; inicialmente sim, mas depois que nos entendemos como grupos colaborativos entendemos que a gente tinha que revezar essa situação. A gente sempre está perto, a gente sempre se coloca à disposição e próximas, somos parcerias na organização do encontro, mas ele vai sendo pensado por diferentes pessoas então a gente já entende que isso como formação continuada é extremamente potente (Noemi, entrevista, 2021).

Além do trabalho colaborativo, o grupo possui outros contornos que o especificam. Os encontros são quinzenais, com duração de duas horas e, em 2020, no período pré-pandêmico, em sala específica; aqueles que desejavam poderiam inscrever-se no grupo, oficializar a sua participação e receber certificação institucional, ou poderiam entrar durante o percurso. Os relatos das professoras participantes da pesquisa demonstram que ansiavam aumentar a frequência dos encontros, de modo que fosse

semanal. As reuniões aconteciam às terças-feiras, mas é prática corrente disponibilizar um formulário onde preenchem a disponibilidade para o semestre de modo que outras datas são possíveis de serem acordadas.

Ao realizar as entrevistas com as integrantes, constatei a forma como o trabalho é pensado e organizado, constituindo-se um espaço importante de formação profissional. Mas, foram as próprias participantes que apresentaram as limitações que um grupo colaborativo também pode gerar; desse modo, tal escolha não deve ser vista como aporte exclusivamente positivo, em um sistema de valoração que supõe que todos contribuam da mesma forma em uma relação igualitária de poder, afinal, professoras iniciantes e recém-chegadas tendem a se sentir inseguras e amedrontadas.

Sobre as dificuldades do trabalho colaborativo irei tratar mais à frente, no entanto, considero importante ressaltar que a escolha de se tornar um grupo colaborativo advém das concepções de formação e atuação profissional das professoras que integram o grupo. Essa decisão carrega marcas sobre o desenvolvimento de suas ações e implica demarcações que não são fixas, ao contrário, são flexíveis, mas que direcionam as atividades do grupo.

Deste modo, como procurei explicar nesta seção, a história de criação do grupo não é linear. Para enxergar-se enquanto coletivo colaborativo, precisaram experienciar outras formas de formação continuada até a consolidação do perfil atual, onde cada integrante trouxe as marcas de sua singularidade e as vivências individuais em diferentes espaços formativos.

Na próxima seção, apresento a configuração socioespacial do grupo, o que contribuirá numa compreensão cada vez mais aprofundada sobre a sua organização, as transformações que vivenciaram no decorrer do tempo, o porquê e como lidam com os desafios do cotidiano de um espaço colaborativo.

4.2 Organização socioespacial

Como procurei demonstrar na seção anterior, o início do grupo foi forjado em uma cantina da universidade por professoras que já se conheciam e eram orientadas de mestrado do coordenador Arnaldo. Naquele período, formava-se um coletivo que tentava superar os desafios de professoras iniciantes no que se refere à inserção profissional e o trabalho docente sobre alfabetização no Ensino Fundamental, com encontros quinzenais e, por ter um caráter informal e espontâneo, não possuía espaços específicos.

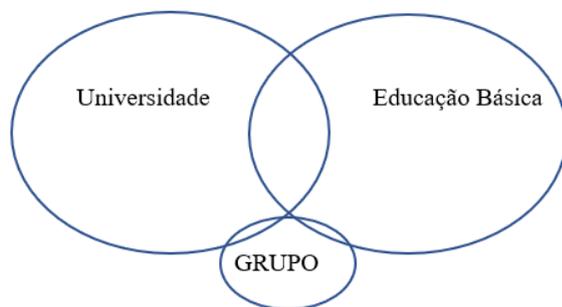
Uma das primeiras e talvez principal modificação na concepção do grupo foi a transformação de um grupo exclusivamente de estudo para um grupo com trabalho

colaborativo. Essa alteração se deu em parte pela chegada de novas professoras e as compreensões sobre formação de professores que trouxeram e, também, pela experiência das integrantes em outros espaços colaborativos que serviram de inspiração para essa virada.

O caráter informal do grupo propiciava certa autonomia em sua organização, pois as professoras participantes eram responsáveis pela certificação e regulação dos encontros. Durante esse período, as coordenadoras entrevistadas relataram que se sentiam “mais fora do que dentro” da universidade. Prevalencia uma sensação de atuação nas brechas, nem lá nem cá, ou seja, não era um grupo formalmente da universidade, tampouco um espaço somente de professoras da educação básica. Ainda que os encontros ocorressem no território universitário, não era reconhecido e nem aparentava ser de interesse a institucionalização.

A figura a seguir representa a minha compreensão dessa organização a partir dos relatos das professoras. Essa ausência de reconhecimento de espaço específico durou de 2010 a 2020.

Fig. 2 – O grupo antes da institucionalização



Fonte: Lahtermaher, 2021.

No que se refere a essa organização socioespacial inicial, Noemi explica como o grupo foi se consolidando dentro do espaço universitário ainda que, naquele momento, a atuação fosse a da brecha.

Mas a gente não era formalizado dentro da universidade, a gente era meio das brechas, então a gente ia lá, via onde tinha uma sala vazia e dizia "hoje o grupo vai ser na sala X", e aí o pessoal ia. Digamos, a gente não tinha um direito a uma sala porque institucionalmente não existia. O que existia era o grupo que acontecia às terças. Então, dizemos que fomos nos formando nas brechas ali, nas salas que formavam dentro da universidade. E assim foi, o grupo foi crescendo, às vezes, a gente ficava na sala de reunião do grupo de pesquisa que

é uma sala pequenininha, mas o grupo era muito pequeno, então a gente ia se localizando (Noemi, entrevista, 2021).

No entanto, com o passar do tempo e as transformações na concepção e organização do grupo, reconheceram a importância de existir formalmente enquanto integrante de uma instituição universitária pública paulista, que faz parte de um grupo de pesquisa ligado à universidade. Noemi conta que “desde 2020 a gente passa a existir “formalmente” na universidade como um dos grupos que fazem parte do grupo de pesquisa, então hoje em dia, digamos, a gente teria uma sala, teria um horário de funcionamento, tem matrículas; as pessoas se inscrevem no curso e ganham um certificado da universidade, porque a gente que fazia o certificado. Mas, de novo, a gente sempre diz que isso não é um impeditivo, então ao longo do ano muitas pessoas que não se inscreveram vão chegando, porque o movimento é muito esse” (Noemi, entrevista, 2021).

Da atuação nas brechas à formalização institucional, o grupo levou dez anos. Foram muitos os encontros, produções diversas e conhecimento difundido no contexto universitário e escolar. Essa nova e recente mudança marca, ao meu modo de ver, outra alteração significativa na história deste grupo. Mesmo não modificando a forma de trabalho e nem de concepção, a compreensão de que integram o espaço universitário e, conseqüentemente, atuam diretamente na formação continuada de professores da educação básica demonstra a potência desse espaço híbrido e como poderia ser reconhecido como tal.

Para Zeichner (2013), os espaços híbridos na formação de professores se configuram em uma aproximação dos conhecimentos universitários, da educação básica e da comunidade. Essa aproximação se dá de uma forma menos hierárquica para apoiar a aprendizagem da docência. Ao pensar sobre o que um professor precisa aprender para tornar-se um profissional do ensino, o autor defende que não basta apenas o conhecimento produzido pela academia e suas conseqüentes pesquisas, mas faz-se necessário relacionar a um movimento da prática e atuação profissional daqueles que ensinam nas escolas de educação básica e também agentes comunitários que vivenciam situações reais próximas a dos professores e estudantes.

É reconhecido que as escolas da educação básica possuem culturas escolares diversas, bem como os espaços de origem dos professores em formação e serviço, e aprender levando em consideração o ambiente sociocultural torna-se cada vez mais uma ação fundamental para o aprendizado da docência. Zeichner (2013) explica que “ao centralizar a atividade de aprendizagem do professor nos espaços contraditórios e

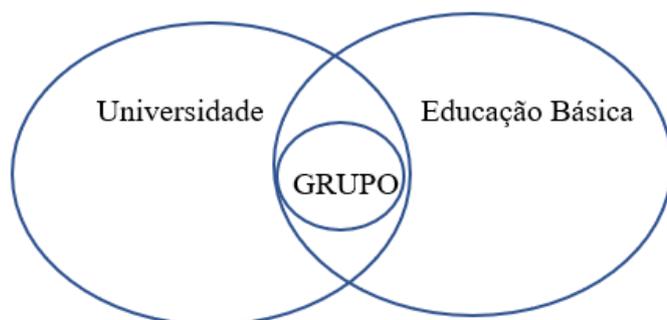
conflituosos entre a universidade, a escola e o conhecimento e prática da comunidade, a possibilidade dos esforços de colaboração em torno dessas contradições pode reforçar a aprendizagem dos professores” (ZEICHNER, 2013, p. 204).

Ao instituírem-se como parte integrante da universidade, em colaboração com profissionais do ensino que atuam em diferentes escolas, o trabalho desenvolvido pelo grupo possibilita articular novas atuações. Eles cruzam as fronteiras de suas próprias instituições para formar professores de modo dialógico e pensando sobre problemas comuns. Não foi a institucionalização na universidade que caracterizou esse processo, e sim a própria concepção de formação do grupo e sua organização ao longo do tempo; mas, ao reconhecerem-se como parte do contexto universitário, ocupam um papel central em relação a quem produz conhecimento sobre o ensino, e quem está apto para fazê-lo.

A institucionalização desse espaço híbrido pode favorecer a implementação de novas formas de formação de professores e, ainda que sempre tenham existido à margem do sistema “tradicional”, agora reivindicam a sua legitimidade para contribuir com pesquisas e conhecimentos específicos sobre a docência. Zeichner (2013) explica sobre os espaços híbridos de formação que, ao atuarem de forma colaborativa, contribuem para a resolução de problemas e também rompe com hierarquias de conhecimentos tidos como “tradicionais”, apostando que os indivíduos que participam desses espaços encontram soluções coletivas para os dilemas do cotidiano.

Por essa razão, o grupo composto por professores universitários, formadoras de professores, coordenadoras pedagógicas e professoras iniciantes e experientes em serviço modifica a sua configuração em 2020. A figura a seguir ilustra como entendo este espaço híbrido de formação.

Fig. 3 – A institucionalização do grupo



Fonte: Lahtermaher, 2021.

O entre-lugar que o grupo ocupa na formação de professores é representativo de uma concepção de formação profissional, que deve acontecer por dentro da formação docente. Estudos de Nóvoa (2017) sugerem a importância de compreender o modo como a formação deve estar ligada a profissão. Isso ocorre não por uma dicotomização entendida como se a universidade fosse a responsável pela teoria e a educação básica pela prática. Ao contrário, a universidade é entendida como a responsável por certificar os professores em formação inicial, mas deve aproximar-se das diferentes culturas profissionais. Esse mesmo autor explica sobre esta concepção de formação de professores que

Em muitos discursos sobre a formação de professores há uma oposição entre as universidades e as escolas. Às universidades atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico. Mas esquecemo-nos de que, por vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação e de criação. Às escolas atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, “verdadeiramente”, nos faria professores. Mas esquecemo-nos de que, tantas vezes, esta prática é rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e, muito menos, de formação dos novos profissionais (NÓVOA, 2017, p. 26).

No entanto, essa concepção de formação não é a que prevalece nos institutos superiores de formação. Como afirma Zeichner (2013), as hierarquias entre os tipos de conhecimento se mantêm até mesmo quando há uma prática colaborativa entre universidade, escola e comunidade. Trazer professores da educação básica para o *campus* universitário ou levar docentes e equipes de pesquisa da universidade para escola, não necessariamente rompe com as categorias não democráticas de conhecimento.

Esta ocupação socioespacial, ao configurar-se em formação híbrida de docentes, não está ausente de conflitos. Há, em sua implementação, a marca de disputas, confrontos de ideias e contradições. A institucionalização do grupo não se dá em um processo harmônico e consensual, como explica Arnaldo.

quando a gente opta por trabalhar com professoras e professores, na relação, muitas vezes isso, não que não seja essa a intenção, às vezes é muito conflituoso, bastante conflituoso porque a gente, vou dizer assim, a gente se abre, a gente tenta se abrir para uma diversidade que ela não se conforma com a nossa ideologia, então, às vezes, tem tensões, bastante tensões no sentido de que vêm pessoas que questionam essa liberdade, essa autonomia (Arnaldo, entrevista, 2021).

O coordenador explica como as tensões revelam as compreensões de formação de professores, e afetam a maneira como o grupo foi se constituindo ao longo do tempo a

partir da aproximação com outros professores que atuam na universidade, e identificam-se com as propostas teórico-metodológicas desenvolvidas.

eu fui, eu sou produto de uma formação que acredita que a relação universidade-escola e pesquisa-ensino é constituída inextricavelmente, não tem separação, é uma coisa só, tanto pelo aporte que a professora Corinta trouxe, do estudo do cotidiano e do Paulo Freire, quanto pela própria experiência dela. Quanto às ações, a professora Corinta foi percebendo que era necessário um espaço, ela experimentou isso ao longo da semana, em diferentes dias, inclusive do sábado, durante quase dois anos, a gente tinha grupo de estudos no sábado. O professor Dario Fiorentini, que é um cara da área da educação matemática, muito legal, ele tem o Grupo de Sábado até hoje e é muito parecido comigo, às vezes está mais perto, às vezes está mais longe, mas o Grupo de Sábado está lá funcionando, doutorandos, mestrandos, professoras da escola coordenam o grupo por semestres, meses, anos, é muito legal, é para discutir matemática mesmo, educação matemática, matemática na escola, na educação infantil, no ensino fundamental, superior, é muito legal (Arnaldo, entrevista, 2021).

Afinal, a escolha por formar um espaço híbrido de formação conjecturando professores da educação básica com os da universidade não é apenas uma intenção metodológica de estudo, mas uma concepção de formação de professores. No entanto, como já apontado, tal compreensão não é majoritária na universidade, ainda prevalecendo discursos de que o trabalho com narrativas de professoras da educação básica não produz conhecimentos diversos, e seja ausente de metodologia.

Por essa razão, a criação do grupo carrega marcas das trajetórias de cada indivíduo, sua formação inicial, a escolha pela carreira docente, como aprendem e concebem o ensino. As aproximações entre professoras que pensam os dilemas da formação e atuação profissional juntaram os sujeitos de forma comum, e essa é uma das características que constroem o grupo, apesar das diferenças internas, permanece há mais de dez anos consolidado. É possível compreender essa relação por meio do depoimento de Arnaldo.

Acho que isso foi um valor para mim. Ao mesmo tempo isso, ter me formado na graduação, a base em que a pesquisa não está dissociada do trabalho de ensinar, então muito na ideia de professor-pesquisador que veio primeiro do Paulo Freire, depois que a gente associou, como a Corinta colocou muito bem, às perspectivas do Elliot, do Stenhouse, da Inglaterra, e aí transformou de novo para professor-pesquisador, da professora-pesquisadora. No caso, a Corinta tem a produção, Cartografias do Trabalho Docente, que é importante. Do ponto de vista profissional, sendo professor da escola, eu cresci fazendo perguntas: “- Por que tem que ser assim? Por que tenho que fazer esse método? Tem jeito de fazer outro?” Então eu lembro muitas vezes, eu lembro até hoje, eu dava aula de manhã, almoçava na cantina da faculdade e ia perguntar para os professores de matemática, de metodologia de ensino em matemática, de metodologia de ensino de história: “- Olha, está acontecendo isso, e aí? E agora?” Então eu tive também a experiência pessoal de ser acolhido pelos meus professores da faculdade (Arnaldo, entrevista, 2021).

Ele complementa que

Quando a professora Corinta começou as ações, vamos dizer assim, por 94, 93 e em 96 o grupo de pesquisa é fundado, ali, as ações já estavam configuradas com uma porta aberta para a escola na universidade e uma perspectiva de pesquisa com os professores na escola. Então a gente tem o defeito de fabricação, como diria o Tom Zé, de que a gente, a maioria das pesquisas que vêm são de pesquisas da própria prática, isso eu não acho um problema, mas hoje, porque até um tempo atrás, sabe? Até lá por 2005 achava um problema, “- Cara, não vou ficar. Será que isso é válido?” Hoje a gente não tem mais dúvidas de que é muito válido, tem conhecimentos muito relevantes que só foram construídos a partir da relação com a escola (Arnaldo, entrevista, 2021).

As fronteiras simbólicas desse espaço de formação são construídas a partir da consolidação de suas concepções de formação e ensino. Esse contorno evidencia alguns distanciamentos com propostas outras e alianças com aqueles que desejam participar, permitindo o seu acolhimento.

Em 2020, a configuração presencial dos encontros foi modificada devido à pandemia do coronavírus, tornando as reuniões virtuais. Com a chegada da Sars-coV-2 a universidade precisou fechar as portas e somente um encontro presencial foi organizado. Essa não foi uma decisão fácil: as professoras contam que, durante um período, ficaram perdidas sobre se seria possível retornar às atividades, como e quando. No entanto, após a retomada dos encontros no formato virtual, a rede de participantes aumentou consideravelmente, possibilitando a entrada de pessoas de outros estados e, mesmo que já acontecesse algum tipo de deslocamento intermunicipal antes, agora o grupo estendia-se a lugares distantes. Noemi explica esse processo.

Ontem foi o nosso encontro e a gente tinha quase 70 pessoas, presencialmente a gente nunca teria isso. Pelos deslocamentos para chegar até a universidade, a gente tem gente de outras cidades participando, então é essa relação bem ambígua, porque por um lado a gente não quer e nem deseja ficar no virtual, na verdade a gente custou - acho até que essa é uma questão - a gente custou a retomar o grupo e os encontros, a gente fez um em março de 2020, na semana anterior, 10 de março, fizemos o encontro presencial, a casa cheia, disparamos toda a proposta e o encontro seguinte, porque a gente faz encontro quinzenal, a universidade já estava fechada. A gente não fez, estava todo mundo completamente perdido, sem saber o que dava conta na vida. A gente só foi retomar os encontros pensando ser possível fazer virtualmente e que poderia ser que desse certo em maio. Levamos mais de um mês e meio amadurecendo a ideia e pensando "bom, será que funciona fazer isso virtualmente?" e a gente tem visto exatamente isso que você falou. Tem funcionando. Tem funcionado muito bem na medida do possível, né. Vamos deixar para pensar quando voltar ao presencial, porque aqui na universidade não tem a menor expectativa, menor perspectiva de volta, menor notícia. E aí a gente vai avaliar o que fazer (Noemi, entrevista, 2021).

Neste momento da entrevista, conversava com Noemi sobre as dificuldades e potencialidades do grupo colaborativo *online*. Essa questão tornou-se importante na pesquisa, pois como explicitarei posteriormente, a mudança de formato contribuiu, em

alguma medida, para que as professoras iniciantes permanecessem no grupo. No entanto, questionava-me sobre as transformações decorrentes desse novo formato. A participação seria a mesma? Conseguiram organizar as atividades de forma coletiva? Identificaram dificuldades em relação ao acesso à internet e equipamentos?

Algumas dessas questões foram respondidas em nossas conversas, outras compreendi a partir da observação participante *online* dos encontros e muitas ainda ficaram em aberto. O atual momento é incerto e imprevisível, a adaptação para o formato virtual não foi intencional, mas decorrente da imposição de isolamento para a segurança de todos. Reconheci que, passado o choque inicial com tudo o que estávamos vivendo em nosso país, a retomada foi fundamental para professoras iniciantes e demais participantes, pois puderam trocar experiência sobre uma forma indesejada de ensino: a remota.

O ensino remoto desafiou os professores no que tange ao conhecimento profissional de ensino, ao afeto e vínculo necessários para o nosso ofício e outras formas de pensar a docência. A passagem para o ensino remoto e, posteriormente, o formato híbrido com parte das aulas virtual e parte presencial e, até mesmo o retorno presencial completo de algumas redes, colocou em questão as experiências sobre os diferentes processos de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o retorno do grupo – ainda que virtual – demonstrou ser um importante espaço para falar sobre as dificuldades, os novos desafios impostos à alfabetização em trabalho remoto, as diversas situações nas quais professores vivenciavam e as trocas de experiências. Não é possível saber se essa é a razão pela qual muitas pessoas procuraram o grupo após a virada para o virtual, mas os relatos de professoras iniciantes demonstram que a impossibilidade de deslocamento contribuiu para que pudessem participar de suas casas.

Na próxima seção, discuto como o processo de criação e organização do grupo, sob o ponto de vista das professoras, afetou a participação associativa. Ou seja, como conhecem e o porquê passam a frequentar esse espaço, demonstrando suas potencialidades formativas e limitações.

4.3 Participação associativa

Após a descrição de criação e organização socioespacial, apresentando suas mudanças e características específicas, é possível compreender como as pessoas chegaram ao grupo, quem são elas e como ocorre o processo de descoberta e permanência nesse espaço. Focalizarei, aqui, especialmente a trajetória das nove professoras

participantes da pesquisa, ainda que tragam relatos sobre o movimento de outros profissionais.

Arnaldo conta que as duas professoras coordenadoras tinham um círculo grande de relações, especialmente com coordenadoras pedagógicas, e essas foram entrando e convidando outros interessados em discutir alfabetização na escola. Com a entrada de novos participantes, as demandas temáticas também foram modificadas.

Patrícia relata que conhecia Arnaldo desde 2002 e começou a se aproximar do grupo de pesquisa devido a esse contato. Em 2003, iniciou naquele que ocorria às terças, e que também havia a perspectiva de ser um grupo que reunia profissionais da escola de diferentes espaços para conversar sobre o que os afetava. Em 2010, a partir da provocação de duas professoras iniciantes, dão começo a um novo grupo focado na alfabetização. Ela assumiu o grupo até a entrada de Noemi.

O percurso de Noemi, sua trajetória profissional e o momento de entrada no grupo demarcam um momento importante devido a sua rede de relações. Ela conta que sempre se interessou pela formação continuada, pois entendia que a partir das experiências que foi construindo, e das oportunidades de circular por outros espaços, poderia contribuir para a formação de outros profissionais que talvez não tivessem as mesmas oportunidades que ela. Isso a mobilizou a entrar nessa área. Desde 2002 trabalha em uma OSCIP¹⁷ de São Paulo, onde começou como formadora em uma ação ocasional. Era professora de educação infantil em um período e no outro desenvolvia o trabalho em algumas creches. Devido às profissionais leigas nas creches, a OSCIP tinha o princípio de trabalhar com aquelas que não tinham uma formação. Então, Noemi inicia na formação continuada nesse trabalho, que era conhecido enquanto “professora de apoio”.

Em 2005, começou a frequentar os grupos da universidade, especificamente o grupo cujas atividades ocorriam às terças. Lá conheceu Arnaldo, e interessou-se pelas discussões sobre o ensino em diferentes segmentos e instituições. Noemi relata que passou a atuar como formadora de professoras em um programa de larga escala em São Paulo chamado “Programa Ler e Escrever”, e diferente de ser só a formação do professor, faziam a formação das equipes técnicas, uma demanda que começou e aumentou muito. Fazia a formação para equipes técnicas de secretaria e coordenação pedagógica, que são as responsáveis por parte da formação do professor ou, no caso da equipe técnica, quem faz a formação nas redes municipais e estaduais.

¹⁷ Organização da Sociedade Civil de Interesse Público.

Passou a dedicar-se a esse programa trabalhando com as PCNT (Professoras Coordenadoras de Núcleo Pedagógico), um cargo específico do estado de São Paulo. Noemi atuava em parceria com as professoras coordenadoras, que ocupavam esse cargo técnico e atuavam na diretoria responsável por um conjunto de escolas. Foi por meio desses trabalhos que Noemi entendeu-se como formadora, atuando mais precisamente como formadora de formadores.

Ocupar esses espaços de formadora nas diretorias de ensino, trabalhando com coordenadoras, contribuiu para que Noemi expandisse a sua relação com a educação básica. Ao preparar os cursos de formação para as diretorias de ensino, conheceu Conceição, professora que atuava na coordenação há muitos anos, e foi uma das responsáveis por trazer diversas pessoas ao grupo colaborativo. Ela conta que

a gente fala que a Conceição é o canal, porque ela muda de escola como coordenadora, e cada escola que ela vai ela traz a turma junto. Então, ela é uma pessoa muito importante na constituição do grupo de acessar as professoras que estão lá, porque a gente talvez, é isso que você falou, talvez elas não chegassem na gente. Elas não iam saber que existia um grupo colaborativo. Mas quando tem uma coordenadora, por exemplo, no caso a Conceição, que tá ali na frente, no campo de batalha, ela vai fazendo esse movimento de convidar para o grupo. Então, acho que ela pode ser uma fonte importante. Inclusive porque ela já falou isso várias vezes, o quanto que ela vê na escola, porque ela tem esse deslocamento, de uma pessoa que está no grupo e é professora dentro da escola com ela. Então, ela consegue ver, ela fala muito isso, quando ela começa a participar do grupo, o quanto isso vai mudando essa professora na escola (Noemi, entrevista, 2021).

Conceição torna-se integrante fundamental do grupo à medida que conhece a formadora em um curso oferecido pela diretoria de ensino. Tal curso de formação acontecia toda sexta-feira, enquanto iniciativa da rede estadual, ou seja, a Secretaria de Educação contratava profissionais para ministrar o curso para os coordenadores do Estado. Devido a isso, Conceição é uma ponte entre a universidade e a educação básica, sendo uma das responsáveis por convidar as profissionais para integrarem o grupo colaborativo, além de poder acompanhar na escola as mudanças nas práticas pedagógicas das professoras.

Com muitos anos de experiência na alfabetização, Conceição atua há dezoito anos na função de coordenadora pedagógica em diferentes escolas. No relato abaixo, descreve como foi o momento de descoberta do grupo.

Ela [Noemi] era nossa formadora na rede estadual, a gente tinha as orientações com ela todas as sextas-feiras, então ela era nossa formadora e aí lançou o convite: “- Meninas, vamos participar com a gente do grupo?.” Era um grupo pequeno que se reunia, acho que às quintas-feiras, não me lembro bem, enfim, ela nos convidou. Só que naquele ano que ela nos convidou, foi justamente o ano em que ela se afastou por conta da secretaria ter mudado também o formato

das formações, encerrou a formação do programa Ler e Escrever do qual ela era nossa formadora. Nesse distanciamento, não se falou mais, só que eu e a Noemi a gente continuou mantendo nossa conversa e ela chamou: “- Conceição, vamos?” E eu fui, eu e minha filha, dirigindo pela primeira vez, eu não dirigia, cheguei no grupo assim, com as pernas tremendo, só estava Noemi e Mari, porque o grupo era pequeno (...) Aí comecei, depois desse dia estou lá até hoje e fui levando outras colegas, a Noemi já tinha, inclusive, feito o convite para as coordenadoras, mas acabaram não indo, então eu fico no pé, sabe, eu ficava: “- Gente, vamos! É a Noemi, o grupo é bacana, o grupo é pequeno, só tem cinco pessoas”, naquele momento (Conceição, entrevista, 2021).

Como Conceição relata, o que aparenta ter feito diferença no convite às novas professoras foi o seu depoimento enquanto integrante do grupo que atua na educação básica. Apesar de Noemi ter ampla relação com as professoras da rede estadual, a participação de Conceição de forma contínua e a sua descrição de como gostava do grupo atraiu outras colegas de sua instituição. A partir daí, novos convites foram feitos e a quantidade de pessoas foi aumentando gradativamente.

Quando Conceição ingressa no grupo conta que, à época, era muito mais um grupo de estudos, no entanto, daqueles que queriam discutir sobre a escola, o que acontece na escola, o que tem de “boas” práticas, o que considerava relevante. Sobre os primeiros momentos no grupo explica que:

e eu falo assim, o que a gente gosta a gente quer para o outro também. Realmente, essa questão de estar na escola, ela potencializa as discussões lá no grupo e faz o caminho contrário, então aquilo que a gente tem aqui a gente leva para lá e o que se discute lá a gente traz para cá, a gente fica com o olhar mais alinhado, facilita bem mais o nosso trabalho. Eu acho muito bacana perceber isso, o quanto a gente pode colaborar. Teve um texto que a gente escreveu da escola para a universidade, da universidade para a escola, não me lembro agora o título direitinho, mas a gente tem algo que diz isso, o quanto isso é importante, não ser uma pessoa alheia à escola que está falando, é gente que está com o pé no chão (Conceição, entrevista, 2021).

Por meio da observação participante *online* e das entrevistas, pude compreender a importância desse espaço na aproximação entre a universidade e educação básica. Mas, como já mencionei anteriormente, essa relação não se dá de forma harmônica, havendo desconfiança por ambas as partes. Professoras da educação básica tendem a acreditar que a universidade desconhece o seu contexto de ensino e a universidade tende a desvalorizar os conhecimentos produzidos pela escola. Por essa razão, a entrada de Conceição ao grupo a torna uma fonte confiável de aproximação real.

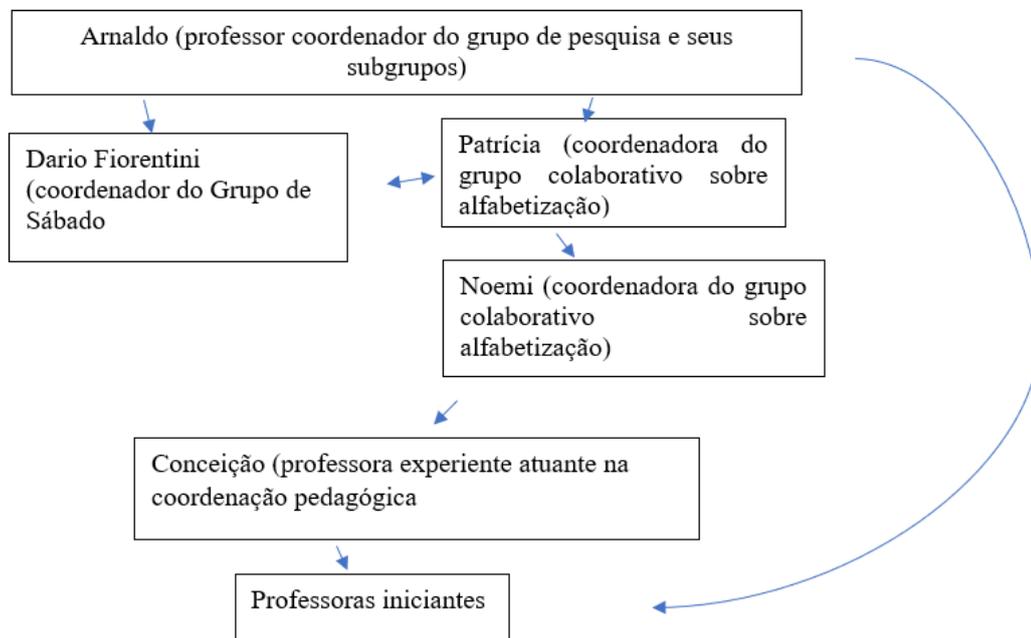
É possível imaginar que a ausência de sua participação pudesse trazer dificuldades na aproximação com as redes, ou, ao menos, que acontecesse mais lentamente. Compreender o papel que Noemi ocupou enquanto formadora de um curso oferecido obrigatoriamente às coordenações, sua concepção de ensino e retorno positivo dos

integrantes foi fulcral para conhecer Conceição que, por sua vez, contribuiu para divulgar o grupo entre suas parceiras iniciantes.

No entanto, essa não foi a única fonte para atrair participantes. A referência de Arnaldo, enquanto professor universitário, e suas aulas também contribuíram para chamar novas pessoas. A professora experiente e antiga no grupo, Elena, foi para outra cidade fazer uma aula e lá conheceu o coletivo. Naquele período ela, professora iniciante, deslocava-se para estar presente nos encontros. Atualmente é uma professora com quase dez anos de atuação no Ensino Fundamental, mudou sua residência para melhor atender aos compromissos do grupo e vem se formando nesse espaço. Ela brinca que, no formato virtual, nem precisaria morar em outra cidade, porque é tudo *online*, mas não se vê mais fora dali, do local onde construiu vínculos com os demais integrantes do grupo e fez novas amizades. E, apesar das atividades serem remotas, conta que se sente próxima das pessoas.

Portanto, o ingresso de participantes no grupo colaborativo se dá de modo orgânico e espontâneo, mas há uma rede de relações que favorece a divulgação do espaço formativo. A figura a seguir ilustra como essa rede vai se constituindo.

Fig. 4 – Rede de relações



Fonte: Lahtermaher, 2021.

A rede social estabelecida no grupo denota uma participação associativa colaborativa. Cada integrante do grupo é singular, possuindo as suas próprias crenças,

valores e ideologias sobre os mais variados temas, especialmente sobre a docência, mas, ao reunirem-se no grupo, compartilham objetivos comuns. Ou seja, as relações sociais são formas nas quais indivíduos se relacionam uns com os outros, e podem associar-se ou desassociar-se conforme seus interesses.

Os processos dissociativos ocorrem quando o cenário se conforma em disputas, conflitos e oposições, levando a alta tensão. Quando há disputas de interesses entre indivíduos ou grupos sociais, regulada por “normas”, o ambiente se torna competitivo. Por meio das entrevistas e observações, não pude notar tais características de forma recorrente, ainda que a participação do grupo ocorra em um fluxo contínuo de entrada e saída de pessoas.

Quanto à entrada e participação dos integrantes do grupo, apresento dois relatos de Patrícia que contribuem ao entendimento sobre como essa rede de relações vai sendo criada, propondo uma reflexão sobre quem está interessado no grupo e o porquê.

A gente percebe que quem chega, chega porque alguém indicou, algumas pessoas chegam porque viram nas redes sociais, porque nós estamos em todas as redes sociais, como eu te falei, a gente apresenta o grupo em congressos, em seminários, mas, digamos assim, que mais de 90%, quase 100% das pessoas chegam porque alguém já falou, ou porque alguém comentou na escola, ou porque uma amiga participa e disse que tem que participar, ou porque me conhece, ou porque conhece o Arnaldo, ou porque conhece a Noemi, sempre desse lugar. Agora, do ano passado para cá, a gente tem recebido um participante ou outro que vem assim, porque encontrou o grupo aleatoriamente ou porque estava procurando sobre grupos colaborativos e nos achou, mas a maior parte das pessoas, elas já chegam um pouquinho informadas, acho que é isso que você falou, elas não vêm no escuro, já sabem o que vão encontrar, então já tem uma predisposição. Uma coisa que eu acho que faz muita diferença é o fato de ser um grupo que você participa voluntariamente, que não tem um vínculo formativo com instituição. Uma outra coisa que acho que foi um ganho para a gente é que, em 2018, a gente se vinculou à Escola de Extensão, então os nossos encontros agora fazem parte das atividades fornecidas pela Escola de Extensão, só que, menina, é tão engraçado, mesmo quem não conseguiu se inscrever, vamos supor, por qualquer motivo, vem para o encontro e fica no encontro! Independentemente de receber ou não certificado. A gente formalizou, nós combinamos com o Arnaldo e formalizamos que quem não conseguiu fazer uma inscrição formal e participa dos encontros, a gente fornece um certificado pela Faculdade de Educação, pelo grupo de pesquisa, mas as pessoas não ligam muito para isso, sabe? É uma preocupação mais nossa, de valorizar o participante que está ali, só que quem pede mesmo esse certificado e pergunta sobre ele é uma parcela muito pequena do grupo, então acho que tem essa coisa mesmo que você falou, que os coordenadores, os formadores ou o próprio professor vai circulando a experiência dele, acho que é isso (Patrícia, entrevista, 2021).

eu não sinto aquela pessoa que chega e não se manifesta, praticamente a gente não tem esse participante e o grupo é muito diverso viu, Fernanda, a gente tem de tudo, desde o estudante da graduação até aquele profissional que já atua há muitos anos, que já atua na formação, que já está ali em um cargo, digamos, em um cargo mais elevado da carreira, como no caso dos supervisores, então é um grupo bem eclético (Patrícia, entrevista 2021).

A questão da voluntariedade aparece enquanto aspecto importante desse grupo colaborativo, o que me provoca a pensar a sua influência na entrada e permanência. Se os encontros fossem obrigatórios ou sofressem algum tipo de regulação, o grupo seria o mesmo? Acredito que não. Estar de portas abertas para quem deseja entrar, quantas vezes desejar e oferecer uma validação universitária a esses integrantes aparenta ser um diferencial. Noemi explica que

E eu acho que nós aprendemos e eu digo nós, eu, Pati e o Arnaldo porque a gente fala muito isso, que a gente pode ter um espaço de formação continuada nesses moldes, como é o grupo colaborativo, em que as pessoas participam voluntariamente. Eu trabalho com a formação continuada, a grande maioria dos lugares é uma formação continuada que é imposta, porque a secretaria convoca os professores, convoca os coordenadores para participar, e o envolvimento e o engajamento é completamente diferente. Quando você tem alguém que está ali voluntariamente e aí a gente volta a pensar nos estudiosos de formação, o próprio Nóvoa fala que ninguém vai estar se formando se não desejar. Então, o grupo ele é isso, depende do desejo da pessoa. Por que se ela não quiser ir, não tem nada que será um problema para ela, ela não vai. E a gente tem tido, embora tenha essa rotatividade, a gente tem tido um grupo, e acho que isso é importante a gente olhar com o tempo e eu falo cada hora a gente vai pensando não né?! Por que o que é rotativo, ok, mas quem fica? Porque nós temos pessoas que estão há mais de cinco anos (Noemi, entrevista, 2021).

O desejo mencionado na entrevista realizada com Noemi pode ser interpretado como disposição pessoal (NÓVOA, 2017). O autor argumenta que tornar-se professor é transformar-se em uma predisposição vivenciada em espaços e tempos que permitam um acompanhamento reflexivo sobre a profissão. Nesse sentido, na docência há uma forte relação entre as dimensões pessoais e profissionais, pois aprender a ser professor é também sobre quem somos e a maneira como ensinamos.

O fluxo contínuo de entrada e saída de pessoas não afeta substancialmente a consolidação do grupo, pois aqueles que passam apenas por um momento deixam as marcas de sua singularidade. É característica desse grupo uma flutuação e as professoras narram que acontece por demandas individuais (deslocamentos, questões de saúde) e também profissionais/estruturais (mudança de função no trabalho e sobrecarga). Patrícia exemplifica esse movimento ao dizer que

Olha, essa flutuação acontece desde sempre, desde o início, tanto que é engraçado, eu contei para você da Suzana, a Suzana acabou parando de frequentar, depois ela voltou, recentemente, ela entrou no mestrado, teve que parar de novo, mas assim, as notícias do grupo, elas circulam. Como a gente fez uma escolha, por exemplo, no grupo do WhatsApp a gente não exclui ninguém, mesmo que a pessoa não esteja frequentando o grupo assiduamente, ela pode acompanhar a discussão. O grupo do WhatsApp eu acho que é o que traz a discussão mais próximo do tempo presente, mas temos um espaço no drive, é um espaço compartilhado e aí, nesse espaço, no drive, na nuvem, nós colocamos todo o material dos encontros, então as pautas, os textos que estão sendo estudados, o material que circulou, qualquer participante que tenha

acessado o grupo em algum momento, ele tem acesso a esses materiais (Patrícia, entrevista, 2021).

Segundo Patrícia, a razão pela qual a flutuação não interfere nas ações do grupo se dá pela estrutura colaborativa em que trabalham. Uma pessoa que sai pode permanecer acompanhando os textos, trocas de conversas, pautas e relatos, portanto, se desejar voltar, não perderá muito do que foi debatido em sua ausência. Devido a essa característica, algumas pessoas que estavam na criação do grupo, hoje não frequentam mais. Dos integrantes iniciais Patrícia, Noemi e Arnaldo permanecem e junto a eles há integrantes que frequentam há nove anos.

As professoras que chegam ao grupo aparentam, inicialmente, alguma noção sobre a organização do espaço demonstrando uma aproximação prévia com as temáticas e configurações. Há um aparente reconhecimento da contribuição do espaço para a formação continuada, e objetivos comuns que acercam os sujeitos. Mas, os motivos que fazem os participantes saírem do grupo ou ficarem são diversos. Há preponderantes que com essa pesquisa não conseguirei atingir devido a ordem da motivação pessoal e do que não é dito. Mas o ponto de vista das professoras entrevistadas auxilia a compreender esse movimento e suas possíveis causas. Sobre isso Noemi explica que

como se inicialmente é constituído com esse desejo comum de saber alfabetização. Inicialmente foi, porque o grupo que estava lá reunido na cantina com Patrícia e assim nasce desse desejo, eu chego desse desejo. Bom, gostaria de me juntar um pouco aos que pensam a alfabetização. E muitas sim. Talvez por isso tenha tanta rotatividade, porque talvez aquelas pessoas que cheguem com uma expectativa; e isso a gente pensa, a gente levanta essa possibilidade, ela chega com uma expectativa e essa expectativa não é atendida, ela não fica. Claro que não. Frustra. A gente nunca foi atrás das pessoas que saíram e perguntamos o que aconteceu, o que a gente tem é gente que volta, muita gente volta. Ela fica um ano, dois anos sumida e de repente ela volta. E eu acho que isso é um dado importante, por que ela volta? Porque aqui é um lugar que eu me sinto à vontade de pensar, tem um pertencimento, acho que isso tem a ver com a comunidade, ela se sente vinculada e implicada ali de alguma forma. Por mais que não responda exatamente o que ela vá fazer no dia seguinte em sala de aula com as crianças, mas de alguma forma ela se sente ancorada, apoiada (Noemi, entrevista, 2021).

A frustração, mencionada por Noemi, ocorria quando o participante desejava integrar um grupo de estudos e, ao notar que não era o caso, tratando-se de grupo colaborativo que exige uma certa disposição para estar ali, acabava gerando tal sentimento. Essa quebra de expectativas de quem chega pode ser um fator que contribui para o afastamento de alguns integrantes. A flutuação que até certo momento foi tratada como problema no grupo, passou a ser algo positivo, pois as pessoas estavam ali ansiando

pertencer àquele espaço e, ainda que não conseguissem ficar por muito tempo, voltavam quando fosse possível.

Ao conversar durante as entrevistas com as professoras integrantes da pesquisa, uma questão ainda prevalecia. A flutuação de pessoas era considerada positiva e a rotação frequente, mas quem eram os participantes que ficavam e por que esses, diferente de outros, permaneceram. Patrícia explicou que os que ficam, primeiramente, eram aqueles que conseguiam organizar seu tempo profissional para estarem no grupo, porque é frequente as mudanças de atribuição, horário e até de escola, e com isso não conseguissem mais frequentar. Logo, os que ficam têm um pouco de flexibilidade e conseguem organizar melhor a sua carga horária pensando nos encontros do grupo. Por essa razão, tentam manter os encontros em dias e horários fixos.

Apesar de o grupo ser diverso e bastante singular, com participação de coordenadoras, professoras e formadoras, uma característica que contribui para entender esse grupo social e sua flutuação está no fato de ser um grupo formado quase exclusivamente por mulheres. As mulheres, que constituem a maior força profissional no magistério, ocupam-se de outros trabalhos que não aqueles de sua formação, como o cuidado doméstico, e tudo o que isso implica, o cuidado dos filhos e organização do lar.

Essas funções, que normalmente são atribuídas às mulheres, ocupam tempo e esforços em um trabalho invisibilizado socialmente. Como explica Frederici (2019, p. 42) “a diferença em relação ao trabalho doméstico reside no fato de que ele não só tem sido imposto às mulheres como também foi transformado em um atributo natural da psique e da personalidade femininas”. Essa condição não remunerada do trabalho doméstico torna-se uma arma poderosa do senso comum, que acredita que essa não é uma forma de trabalho.

As mulheres acabam por serem as únicas responsáveis pelos treinamentos diários, cuidadora do lar e dos filhos, o que lhes tira tempo para a profissionalização e formação contínua. Quando conseguem equilibrar-se nessa corda bamba, ainda enfrentam as dificuldades próprias do trabalho docente, como a precarização. Diante disso, as professoras que integram o grupo colaborativo precisaram criar um espaço em suas rotinas diárias para conseguir adaptar os seus próprios desejos ao de uma sociedade capitalista, que impõe outras formas de trabalho não remunerado às mulheres. Foi possível constatar, através dos relatos dos participantes da pesquisa, situações que são geralmente específicas dessa categoria: levar o/a filho/a para os encontros, aparecimento das crianças durante as entrevistas, preocupação em integrar um grupo frequentemente, e

novas formas de adaptação. Sobre a predominância de mulheres no grupo e quem são elas, Noemi explica que

a gente é praticamente formado por mulheres (...). Além do feminino, das mulheres, em relação à raça, eu vejo que a gente tem pouquíssimas formadoras, formadoras de formadoras, negras. Isso não significa que a gente não tenha professoras negras, então onde elas estão? É uma questão e a gente tem cuidado dessa relação no grupo (Noemi, entrevista, 2021).

Seu depoimento ascende não apenas para a questão de gênero na profissão docente, mas de raça. São questões que a docência precisa encarar com urgência, questionando-se sobre as desigualdades sociais na formação, tratamento e condições de exercício profissional. Por que o grupo possui poucas professoras negras? Por que para elas é ainda mais difícil frequentar esses espaços? De que forma é possível incluí-las em grupos de formação como esse? Esses condicionantes sociais não são exclusivos desse grupo colaborativo, pois como explica Collins (2019), há uma supressão nas ideias das mulheres negras. A sua participação no discurso acadêmico dominante e nos espaços de maioria branca tem sido muito pequena ou quase nula.

Há, portanto, uma subalternação nos papéis que as mulheres negras normalmente ocupam, o que não significa que não tenham autoridade para exercê-los. Por essa razão, deve haver uma preocupação ao tornar determinadas teorias como universais a todas as mulheres. Dentre as categorias de gênero, raça e classe é necessário considerar as suas diferenças e semelhanças.

Esse é um compromisso que deveria ser constante para todos, ainda que prevaleçam discursos hegemônicos, patriarcais e eurocêtricos. No que se refere ao grupo colaborativo, tem sido um tema a ser enfrentado tanto individualmente quanto coletivamente. Por essa razão, um dos encontros tratou da alfabetização antirracista, com convidada importante sobre a temática. Embora não seja possível analisar os efeitos desse encontro, acredito tratar de uma iniciativa inclusiva e relevante do grupo.

Nesse sentido, pensar em uma participação associativa é considerar que indivíduos têm interesses e posições diversas que ora se aproximam, ora se afastam. São múltiplas as razões que facilitam ou dificultam a permanência de professoras no grupo, mas umas parecem mais urgentes que outras.

Ao pensar sobre a flutuação na participação dos integrantes do grupo colaborativo, é possível depreender que existem três tipos de participação: grupo central, grupo ativo e participação periférica legítima com um nível de engajamento que pode ser integral ou parcial (WENGER, 1998). As formas de participação variam a depender das relações de poder, do desejo, das condições e da personalidade de cada indivíduo.

Como é possível acompanhar até aqui, há no grupo colaborativo as três formas. Um grupo central, que é reconhecido como referência por estar à frente da parte institucional, organizar atividades e convidar outros participantes. Esse núcleo é composto por professoras mais antigas que permanecem por longo tempo. Por consequência, acaba sendo o mais engajado.

O grupo ativo é formado por professoras que são frequentes nas reuniões, participam de eventos e representam o coletivo em diferentes espaços. No entanto, não têm a responsabilidade do grupo central. E a participação periférica legítima é formada por quem não consegue manter uma frequência e costuma mais assistir às intervenções feitas pelo grupo central e ativo. Ainda que essa última seja a mais comum, especialmente durante a pandemia e o formato virtual que permite maior circulação de pessoas, não quer dizer que são passivos em relação ao que acontece no grupo.

Os integrantes que têm uma participação ocasional e periférica podem não se sentir à vontade para expor suas reflexões ao coletivo, dotando de manifestações mais introspectivas e silenciosas. No entanto, o que observam pode ser contributivo para a sua prática docente, valendo-se dos aprendizados do grupo na ação pedagógica.

As três formas de participação e engajamento são variáveis: uma pessoa pode estar no grupo periférico e passar a ativo, e vice-versa. Como já demonstrado nos relatos anteriores, é costumeiro que a flutuação de pessoas ocorra em função de suas demandas e possibilidades. O fundamental é perceber como o grupo consegue criar um clima colaborativo para que se sintam pertencentes ao espaço, independente do grau de participação, favorecendo, assim, o senso de coletividade.

Ainda no que tange aos contornos e à participação dos integrantes, existem princípios que o torna colaborativo e faz com que o grupo seja esse e não outro. Tais princípios conformam a relação dentro-fora do espaço, evidenciando as suas fragmentações internas. Sobre esses princípios, Noemi comenta sobre a sua experiência em outros programas de formação e no grupo colaborativo.

Quando você trabalha em um programa de formação continuada para uma rede, ou você está à frente de um programa, por exemplo o Ler e Escrever ou o PNAIC, você como formadora, você tem que falar sobre as ideias que aquele programa propõe. Mesmo que eu queira dar um curso ou falar em uma formação eu vou falar das ideias que eu defendo. Claro que um programa a nível estadual ou a nível federal exige um desenho ali desse formador - e aí eu estou falando do lugar da formadora - de que ela tenha uma expectativa do professor e do coordenador, que ela "faça", que ela desenvolva aquilo que ela está levando para a formação. E aí, por exemplo, na rede estadual que tinha o trabalho do Ler e Escrever que segue muito uma proposta numa linha socioconstrutivista, a gente tinha meio que...quando vinha numa abordagem meio que mais tradicional (e tem todas as questões), mas enfim, algo que fugisse muito, a gente ia fazendo toda uma discussão, claro. Eu nunca fui de

impor nada a ninguém, mas era algo que você falava "bom, preciso discutir algo com ela para que repense ou pense nem que seja para validar ou repensar a prática dela". No grupo, eu sempre me coloquei em um lugar diferente. Primeiro, porque eu falo que eu não sou formadora aqui, muitas vieram por conta das formações que tiveram comigo, então elas me reconhecem por conta das formações que fizeram comigo. Então elas me reconhecem como formadora e falo que não sou, sou que nem vocês, eu estou aqui no grupo. Tem horas que estou coordenando e tem horas que não estou. Então, tentar tirar esse lugar da formadora. **E aí sim, a gente se depara com situações e propostas que às vezes eu, pessoalmente, não concordo, então sei lá, se eu sigo uma linha de alfabetização mais socioconstrutivista; eu não concordo, por exemplo, com o método fônico. Mas a gente tem gente no grupo que entende que essa é a forma de trabalhar e a gente sempre vai dizendo "aqui é o espaço de você dizer o que você pensa", eu posso até dizer "olha, eu não trabalho desse jeito, eu não consigo entender e não consigo fazer esse tipo de trabalho", mas eu consigo te ouvir e te entender, por mais que eu não concorde** (Noemi, entrevista, 2021, grifo nosso).

O relato acima evidencia algumas fragmentações internas do grupo em relação às concepções de alfabetização. Em um coletivo diverso com pessoas que atuam em diferentes funções, é possível que nem todos concordem com as mesmas práticas alfabetizadoras. O que o grupo tenta, na figura da coordenação, é acolher as variadas posições dos componentes, refletir sobre elas e trazer outras perspectivas quando necessário.

No entanto, ainda que o trabalho seja de colaboração e acolhida, há princípios pedagógicos que são caros aos integrantes e que não abrem mão. Mesmo que o movimento seja de escuta e acolhimento, vez ou outra as professoras coordenadoras posicionam-se sobre o que pensam, demarcando alguns contornos. Como Patrícia procura explicar:

Uma outra questão, eu acho que a gente imprime princípios para o trabalho, porque eu e a Noemi temos princípios claros para o que nós consideramos importante, tanto no processo de alfabetização, quanto de formação de leitores, quanto no processo formativo e aí, como é muito claro para a gente, a gente acaba imprimindo essa identidade para o grupo. Então, por exemplo, se chegar um participante que queira discutir conosco formação em alfabetização silábica, ele não vai ficar, porque não é assim que a gente concebe a construção da escrita, então, de certa forma, para além de organizar, tem uma questão que é a concepção do grupo, a forma como o grupo se organiza, os princípios pedagógicos, acho que são de nossa responsabilidade, eu me sinto responsável por isso. Da mesma maneira, quando começa a circular um tema, algo que a gente percebe que precisa de mais cuidado, precisa de mais atenção, a gente também incide nessa organização, então, “- Olha pessoal, na semana que vem, ao invés de termos uma pauta colaborativa, a gente vai continuar trabalhando esse tema, porque precisa olhar com mais cuidado” a gente separa referência bibliográfica, a gente chama para conversar quem quiser conversar mais intimamente, então a gente faz meio que esse papel de orientar o grupo (Patrícia, entrevista, 2021).

Tais princípios pedagógicos acabam por demarcar os contornos do grupo e contribuir para a criação de uma identidade coletiva, ainda que não seja fixa. Essa

identidade é construída à medida que os princípios são elencados e professoras novas somam a essa elaboração e participantes, que não se identificam com as concepções majoritárias do grupo, acabam por sair. Também aparenta haver uma flexibilização, pois ninguém será convidado a se retirar por pensar diferente do coletivo, ao contrário: há um movimento de escuta e sensibilidade as formas de atuação profissional.

No que se refere aos pensamentos opostos que dificilmente ganham adesão no grupo, e que podem afastar alguns participantes, está a atual Política Nacional de Alfabetização (2020), que nega um percurso de criação e reflexão sobre a temática. Como Patrícia explica

eu acho que tem uma questão que, inclusive a gente está preparando um material para o seminário da ABRALFE, que vai acontecer agora no começo do segundo semestre, que é sobre a Política Nacional de Alfabetização, então a gente tem se posicionado em relação à essa concepção do grupo e o que o grupo acredita e assume como conteúdo de trabalho, porque assim, uma coisa é você ter uma metodologia colaborativa, você funcionar com a participação de todos, agora, isso não significa que cabe qualquer concepção para o trabalho que a gente desenvolve, não cabe qualquer concepção, a gente tem uma concepção clara de, como eu disse para você, tanto de alfabetização, quanto de formação de leitores, quanto de trabalho pedagógico que acolhe, mas que parte de princípios que são muito bem definidos, então, por exemplo, a Política Nacional de Alfabetização atual nega todo um percurso histórico que foi trilhado nos últimos 30 anos, e que começa lá com a discussão sobre a psicogênese da língua escrita e que, para gente, é muito significativo, muito importante e que trouxe, sim, uma outra visão de construção de linguagem no nosso país. Nós não conseguimos negar esse processo, nem eu, nem a Noemi, nem o grupo, essa posição é marcada. A gente assinou documentos nacionais dizendo claramente que nós somos contra essa política atual da alfabetização, que nós somos contra recursos como *Grafhogame*, outros materiais que estão sendo divulgados por essa política. Acho que a única coisa que eu queria te dizer é isso: ser colaborativo metodologicamente, acolher a todos, entender que todo mundo pode participar do grupo é diferente de aceitar qualquer concepção para dimensionar nossas práticas, nossa atuação. A gente tem uma visão muito clara sobre o que cabe e o que não cabe dentro da concepção do grupo, acho que isso é bem importante de marcar nesse ano de 2021, sabe? (Patrícia, entrevista, 2021).

Sobre a mesma política, Noemi também se manifestou ao dizer como entende o seu posicionamento diante de situações como essa.

E se a gente, por exemplo, a gente tem um grupo de WhatsApp e que rola de tudo, aí tem umas horas que eu falo "é mais forte que eu, eu preciso me posicionar", então a gente entende que a gente tem esse lugar de se posicionar, mas eu não me posiciono como a formadora, eu me posiciono como a Noemi profissional. Então, falo gente, olha, eu vou dizer uma coisa esse programa "não conta pra mim" como a gente fala, do Plano Nacional de Alfabetização do MEC; não sei se você conhece, tem uma proposta e chama conta para mim e aí a gente brinca que se chama "não conta para mim", aí alguém no grupo vai lá e compartilha e muitas vezes elas compartilham coisas que nem elas sabem, receberam, acharam bacana, vou compartilhar no grupo, aí coloca lá. Aí não dá, eu vou ter que falar, olha, eu preciso dizer uma coisa, eu não gosto desse programa, podemos colocar um dia no grupo e discutir e eu coloco no grupo o porquê eu não gosto. Talvez além de mim outras pessoas também tenham

algumas questões, então a gente tenta trazer isso de uma forma que a pessoa não se sinta diminuída, ela pode gostar do programa, ela pode achar aquilo maravilhoso. Mas a gente entende que a gente tem um papel político e social importante de marcar e falar: "não, isso eu, Noemi, não gosto por isso por isso e por isso, mas se você fulana gosta está ok, a gente não vai brigar por causa disso" (Noemi, entrevista, 2021).

Este grupo colaborativo implicado nos processos de alfabetização pode ser visto, aos olhos externos, como um espaço uníssono, em que todos pensam da mesma forma, mas internamente há fragmentações sobre temas, como as concepções de alfabetização, estratégias de ensino e materiais pedagógicos, consolidando-se em um espaço frutífero de discussão e formação.

O fato de destoarem internamente não quer dizer que não sejam vistos como um grupo coeso, onde para fora são um só e dentro fragmentados. São fronteiras simbólicas como procurei apresentar neste capítulo, que “atuam como mediadoras das relações e interconexões entre Eu e Outro a partir desse jogo de representações e dos sentidos que produz. Assim, essas fronteiras invisíveis e simbólicas são, em última análise, sentidos culturais, formas de representação da realidade” (SOUZA, 2014, p. 476).

Para concluir, ainda que os princípios pedagógicos do grupo contribuam para pensar a sua organização socioespacial e a participação associativa, as fronteiras simbólicas delineiam-se como um lugar de trocas, interações sociais e mobilidade cultural. São limites e contornos que agregam as diferenças que separam. Não impede o trânsito de quem está fora vir para dentro e vice-versa, trata-se de um movimento que divide e permite a união. Talvez por essa razão, Conceição dê o seguinte depoimento “lá, Fernanda, não sou só eu, são várias, todas que estão lá, todas não, tem professores e tem coordenadores, mas a maioria é professora agora, antes não, a maioria eram coordenadores e a gente percebe essa troca mesmo, do fortalecimento da formação, porque nos forma, a gente forma e o retorno é o melhor possível, não é? A aprendizagem dos nossos pequenos”. Nesse ciclo de aprendizagens, cabe interrogar a possibilidade de o grupo constituir-se em estratégia de indução.

Capítulo 5 O início do exercício profissional docente



(Emicida – Principia)

Início com a frase do artista, rapper, compositor e cantor Leandro Roque de Oliveira, Emicida, conhecido pelas riquezas de suas rimas. Seu nome artístico deriva de uma sigla cujo significado é “Enquanto Minha Imaginação Compor Insanidades Domino a Arte”. Sua história e música inspiraram-me a escrever este capítulo.

A escolha pelo artista e imagem surge de entrevista realizada com o coordenador do grupo que ressaltava a importância da troca cultural entre os integrantes. A obra de Emicida não era até então conhecida por ele, talvez por questões geracionais ou socioculturais, e, por isso, durante um período, foi apreciado por uma parcela de pessoas. Mas recentemente, ao publicar um documentário em grande plataforma virtual, tornou o seu trabalho ainda mais difundido. Em “AmarElo” Emicida afirma que “tudo que nós tem é nós”. O verso lembra-me da solidão de quem vivencia o início do exercício profissional, experimentando momentos de deslocamentos e inseguranças. Também sobre as parcerias, aqueles que estão nas escolas para nos retirar das profundezas das incertezas. Afinal, quem seríamos sem os pares que nos acolhem e apoiam?

Neste capítulo, inspirada pela obra de Emicida e da literatura específica da área (COCHRAN-SMITH, 1999; MARCELO, 2009, 2010; LIMA *et ali*, 2007; FLORES, 1999), busco analisar os aspectos facilitadores e dificultadores da inserção profissional de quatro professoras iniciantes em diferentes escolas públicas no estado de São Paulo. A temática da inserção é tratada sob o ponto de vista das professoras iniciantes e de quem está em estreito contato com elas no grupo colaborativo, as professoras mais experientes.

5.1 Trajetórias de inserção profissional docente

Ao trazer as experiências, expectativas e narrativas de quatro professoras iniciantes busco contrastar para compreender suas vivências na profissão docente. Apesar da singularidade de cada história, procuro analisar se é possível destacar fatores-chave

que podem facilitar ou dificultar o início do exercício profissional docente. Para isso, recorro à ideia de biografia desenvolvida por Velho (1994).

Segundo Velho (1994, p. 100), a noção de biografia é fundamental, pois “a trajetória de um indivíduo passa a ter um significado crucial como elemento não mais contido, mas constituidor da sociedade”, e é a partir da noção de biografia que a memória das professoras se torna socialmente relevante. Por essa razão, a memória reconstituída das professoras iniciantes e a interpretação da pesquisadora, auxiliam a compreendê-las enquanto indivíduos que fazem projetos, ou seja, “há uma conduta organizada para atingir finalidades específicas” (VELHO, 1994, p. 101). Essa conduta, no entanto, não é fruto de uma consciência individualista, é acompanhada da noção de campo de possibilidades (VELHO, 1994), compreendendo sua dimensão sociocultural. Ao reconstituir a memória das quatro professoras acerca de suas trajetórias profissionais e expectativas com relação à profissão, penso também no meu próprio percurso como professora iniciante.

As trajetórias dessas professoras que atuam em redes diferentes contribuem para, além da análise relacional de suas vivências, justapor seus conhecimentos aos meus, de modo que, ao desenvolver este trabalho, aprendo com as estratégias específicas que elas buscam para a superação de seus desafios. Ao longo da pesquisa, foi inevitável estabelecer relações com a minha experiência como alguém que passa por situações semelhantes.

Trata-se de quatro professoras que têm histórias diferentes em suas trajetórias pessoais, mas com características similares quanto ao processo de inserção profissional docente. Lygia, Ruth, Tatiana e Bell são iniciantes na carreira, ou seja, começaram há menos de cinco anos como regentes de turmas na educação pública paulista¹⁸ e vivenciam aspectos que facilitam e dificultam a sua inserção profissional. Suas histórias são narradas considerando o quanto e o quê revelam de si mesmas.

5.1.1 Professora Lygia

A trajetória de Lygia, sua infância, juventude e vida adulta, é marcada pelo desejo de estudar. Enfrentou desafios e deslocamentos entre cidades para concluir seus estudos na Educação de Jovens e Adultos e, posteriormente, no Ensino Superior. Sobre o período escolar, afirma que “não era aluna nota dez porque já naquela época eu não me interessava muito pelo ensino tradicional, aquela coisa de memorização e tudo mais. Mas

¹⁸ Cabe destacar que a rede estadual de São Paulo oferece Ensino Fundamental divididos em dois ciclos: anos iniciais, que correspondem às classes do 1º ao 5º ano, e os anos finais, do 6º ao 9º ano.

era uma boa aluna. Eu terminei a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e falei ‘agora eu quero estudar’, eu quero fazer um concurso para sair daquela vidinha do sítio rural”.

Lygia desejava ensinar, tornando este um projeto (VELHO, 1994) marcado por valores, ações e motivações, que dão significado à sua vida e à noção de identidade. Ao ingressar no Ensino Superior, optou pelo curso de Pedagogia, e algumas experiências contribuíram para o conhecimento da profissão docente, como o estágio com crianças público-alvo da educação especial, e a sua atuação como agente de organização escolar, como relata: “eu trabalhei como estagiária da prefeitura, já imersa nessa coisa da escola também. Eu era auxiliar de sala das crianças da educação especial. (...) Depois quando terminei a faculdade em 2012, teve o concurso do estado em 2014 e eu falei ‘eu vou fazer’. Passei e estou aqui”.

Entre as expectativas pessoais e profissionais e a entrada na carreira docente, a professora iniciante afirma ter algum acúmulo de experiências que contribuíram para a sua imersão no espaço público; como o fato de ter trabalhado anteriormente aparenta facilitar determinados conhecimentos sobre a docência, mas possivelmente insuficientes para o início do exercício profissional.

Em 2016, Lygia ingressou como professora regente no Ensino Fundamental I em uma escola estadual paulista. O momento de chegada à instituição de ensino e início da atuação profissional foram marcantes, porque deparou-se com o desconhecido. Ela relata que

uma coisa totalmente nova né, porque o que você faz na faculdade é muito teórico, você não consegue igual na prática. Fui. E aí falei para a minha coordenadora, inclusive a minha coordenadora é essa que está no grupo colaborativo, foi ela que me colocou no grupo. Eu a conheci aqui, não sei se você conhece ela, a Conceição, ela foi a minha coordenadora. Quando eu cheguei aqui, falei: olha, peguei um primeiro ano lá na periferia. Escola agitadíssima e primeiro ano, quando você pega um primeiro ano é complicado você chegar até o final, porque você sabe das dificuldades e tudo. Então, eu tive essa coordenadora e eu falei pra ela: "você, olha – eu fiquei até meio com medo – eu não sei nada. Eu não sei nada. Eu não sei nada, nada, nada". E eu fiquei assim, nossa, se eu falar pra ela que eu não sei nada, nada no sentido de "ta bom, eu sei, mas eu venho do tradicional, né" (Lygia, entrevista, 2021).

Lygia evidencia as suas tensões como professora do primeiro ano do Ensino Fundamental, comentando sobre o “choque de realidade” (VEENMAN, 1984) experienciado mais precisamente quanto aos conhecimentos necessários ao ensino. A diferença entre o que foi aprendido na formação inicial e a realidade do chão da escola aparenta uma grande tensão para a recém-chegada.

Além do choque de realidade, Lygia demonstra preocupação com alguns fatores, como a localidade e clima institucional; especificidade no ensino do primeiro ano do fundamental; medo sobre o não saber fazer, marcado especificamente por uma distância entre um ensino tradicional e outras formas de conceber a docência. Sobre tais dificuldades, Cruz e Oliveira (2021) explicam que elas podem ser compreendidas a partir das seguintes distinções: as pedagógicas (que atingem o professor em seu processo de ensino-aprendizagem), as comunitárias (aquelas que envolvem sujeitos para além da escola, implicando em evasão, violência) e as estruturais (sobre as condições em que professores realizam seu trabalho). Elas incidem diretamente sobre as concepções e práticas didáticas dos professores iniciantes.

O relato de Lygia deixa ver como as dificuldades próprias da inserção profissional perpassam várias tensões. Ao destacar o fato de a escola ser agitadíssima, indica como a relação entre escola e comunidade afeta o clima institucional, configurando-se em uma dificuldade comunitária. Ao mencionar a diferença entre o que foi aprendido na formação inicial e o contexto de sala de aula, aprofunda a dificuldade em conceber um ensino que não seja tradicional, enfatizando uma tensão de ordem pedagógica, como explicam Cruz e Oliveira (2021).

Apesar disso, a professora iniciante revela uma relação propícia ao diálogo com sua coordenadora pedagógica. Embora o medo sobre um possível julgamento esteja presente, demonstra sentir-se confortável para admitir o seu não saber. Seu período de inserção profissional é marcado por uma forte parceria entre ela e sua coordenadora. Lygia permaneceu por quatro anos na função de professora regente do ensino fundamental I na rede estadual (2016-2020). Durante esse período, conseguiu duas remoções devido ao deslocamento do trabalho e o seu local de moradia, revelando que o critério que diferenciou a escolha da última escola foi a confirmação de que sua “mentora”, Conceição, atuava na coordenação pedagógica da instituição.

Foi a coordenadora pedagógica quem a apoiou durante o período de inserção profissional, entrando em sua sala, acompanhando o trabalho desenvolvido e Lygia, enquanto iniciante, preparava uma lista de perguntas e dúvidas sobre o exercício profissional. Quanto à escolha da turma e ano de escolaridade, demonstrava preocupação com a atuação no primeiro ano do ensino fundamental e suas especificidades. Sentia mais facilidade em algumas disciplinas, como Língua Portuguesa e mais dificuldades em outras, como Matemática. Ela explica sobre a seleção da escola, que sempre era o artigo 22, como verifica-se na passagem: “e todas as escolas que eu pegava, pegava ali na diretoria de ensino, porque eu sempre era 21/22, eu nunca ficava numa escola só. Então

eu sempre era artigo 22. O que é artigo 22? É você pegar a escola que está sobrando, que ninguém quer. E assim, as salas que eu pegava eram terríveis, era choro, era para atingir a meta sempre”.

O artigo ao qual a professora iniciante faz referência trata da designação de um professor para dar aula em outra Unidade Escolar que não a de sua classificação, caso haja aulas para ele em outra escola. Segundo a Legislação da Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985, o Artigo 22 da legislatura do Estado de São Paulo, explicita que: observados os requisitos legais, haverá substituição durante o impedimento legal e temporário dos docentes especialistas de educação do Quadro do Magistério.

§ 1º - A substituição poderá ser exercida, inclusive por ocupante de cargo da mesma classe, classificado em área de jurisdição de qualquer Diretoria de Ensino;

§ 2º - O ocupante de cargo do Quadro do Magistério poderá, também, exercer cargo vago da mesma classe, nas mesmas condições do parágrafo anterior;

§ 3º - O exercício de cargos nas condições previstas nos parágrafos anteriores será disciplinado em regulamento.

A leitura que a professora iniciante faz do artigo 22, e as consequências dessa escolha vão ao encontro do que a literatura sobre inserção profissional aponta sobre a destinação das turmas e escolas consideradas mais complicadas. Assumir classes “que ninguém deseja” ou iniciar um trabalho em substituição a outro profissional durante o ano letivo implica a necessidade de uma adaptação a diferentes contextos (NÓVOA, 2006).

Após completar quatro anos em exercício, Lygia passou a ocupar nova função: a de Coordenadora de Agrupamento de Escolas (PCAE), cargo específico do Estado de São Paulo, cuja função é acompanhar, junto ao coordenador pedagógico, um grupo determinado de escolas. Ela propõe um diálogo entre a secretaria de educação e as escolas, oferecendo formações aos professores. A seleção para ocupar esse cargo consiste em entrevista com supervisores e a escolha de um perfil baseado na atuação profissional.

A professora, ainda iniciante na carreira, troca de função passando de regente a coordenadora de agrupamentos e, apesar de satisfeita com a mudança, diz sentir falta de trabalhar diretamente com os estudantes. Sobre o seu percurso na docência com atuação em duas funções distintas, ela reflete o seguinte:

Aí eu fico pensando assim, agora que eu tenho cinco anos, vou fazer seis daqui a um ano, com cinco anos que eu estou segura. Por que se você me der uma sala de quinto ano agora eu sei o que eu vou fazer e não é aquela mesmice, eu não fico guardando folhinha, não, cada ano eu acho que estou melhor ainda. E aí eu falo para as minhas amigas, tenho duas amigas na mesma situação, e aí agora que eu consigo atrair todos os meus alunos, aqueles com dificuldades diferentes, eu vou sair da sala de aula? Poxa, que prejuízo (Lygia, entrevista, 2021).

Ela tem dúvidas se ficará nesse novo cargo, mas acredita que conseguirá desenvolver atividades de ensino, ainda que o público seja outro. Como também cursa Letras, pensa que poderia voltar à sala de aula no futuro atuando em outro segmento e com estudantes mais velhos, o que traria mais identificação à prática da professora. Portanto, ao reconstituir sua memória formativa e início na profissão, torna possível compreender quem é a professora, as formas que exerce a docência e suas expectativas profissionais.

5.1.2 Professora Ruth

A professora iniciante Ruth nasce em uma família de banqueiros, motivo pelo qual estudou durante sua escolarização na Fundação Bradesco, local em que estagiou desde cedo. Acreditava que a administração seria o percurso mais coerente por causa de sua trajetória e, por isso, suas expectativas eram voltadas para o trabalho nesse espaço. Mas, durante o estágio na área, percebeu que a sua história não precisava ser assim. Uma conversa específica com seu chefe a fez desistir desse caminho, percebendo o que não desejava para a sua vida.

Por outro lado, o fato de ter sido “boa aluna”, gostar de seus professores e ouvir de sua mãe que ela sempre quis exercer a docência a fez prestar o vestibular para o magistério. Ainda em dúvida sobre qual curso deveria seguir, o resultado positivo no exame de uma universidade pública fez a diferença para optar pela Pedagogia. Apesar disso, o ingresso nesse curso ainda não trazia segurança quanto às suas escolhas profissionais, pois gostava das disciplinas, mas foi a experiência no estágio que a aproximou de sala de aula e da certeza quanto à sua profissão.

O “peso da faculdade pública” a fez mudar de cidade para cursar a graduação. Após o término, trabalhou como monitora na educação infantil até passar em um concurso público para Professora Adjunta de Educação Infantil, onde atuou muito pouco, pois logo depois saíra o resultado de outro concurso: professora efetiva do Ensino Fundamental I da rede municipal. Ela ingressou neste novo cargo como professora do terceiro ano e, após dez dias, as aulas presenciais foram paralisadas devido à pandemia da COVID-19. Ruth passou a atuar virtualmente com as crianças, e iniciou seu percurso como professora concursada no contexto pandêmico.

O trabalho anterior como monitora da educação infantil, e o curto período de tempo em que trabalhou como professora adjunta contribuíram para que a Ruth não se sentisse completamente perdida no seu novo cargo. No entanto, os desafios específicos

de cada ano de escolaridade a preocupavam, fazendo com que buscasse acumular ambas as funções e ainda apresentasse dúvida sobre o segmento de sua preferência. Quando indagada se pretendia continuar no Ensino Fundamental I, apresentou imprecisão, pois aparentava querer aprender mais e resistir aos desafios, mas, por outro lado, mantinha o interesse em trabalhar com um público já conhecido, o da educação infantil.

A dúvida sobre a escolha de função e segmento de atuação pode ser decorrente de uma insegurança vivida por professoras iniciantes, que torna o começo na docência bastante desafiador, conforme afirmam Lima *et ali* (2007). Como explicarei mais à frente, Ruth aparentava incerteza em relação aos conhecimentos específicos do ensino fundamental I e as estratégias de ensino-aprendizagem. Por outro lado, a sua experiência como monitora de educação infantil aparentava trazer conforto e maior segurança. Embora apresentasse algum contato com a profissão, não bastava para a atuação no segmento em que ingressara.

Apesar disso, Ruth tem convicção sobre a professora que deseja ser: “acho que ser professora vai além de ensinar os conteúdos em si, isso eu acho que é de grande importância para mim essa questão, esse comprometimento com o conhecimento, para levar para as crianças – eu acho de muita importância, mas é também ouvir os alunos, aprender com os alunos, é ensiná-los, é essa troca de conhecimentos”. Ao mesmo tempo em que a professora iniciante afirma que o seu trabalho não é apenas ensinar os conteúdos, reconhece que sem eles o seu ofício perderia o sentido.

Sobre o momento específico de chegada à escola, Ruth comenta como foi desafiador, sentindo que não estava preparada para o cotidiano de sala de aula.

Foi um desafio muito grande. No dia da minha escolha, que eu fui escolher a escola, uma outra moça, que eu nunca conheci, ela é do Rio inclusive, ela ingressou junto comigo, no mesmo dia, a gente começou a trabalhar juntas, a gente trocou mensagens, foi uma relação muito de parceria entre nós duas: “a gente vai chegar na escola e vai fazer o quê?” Então conversamos juntas, a dinâmica que a gente ia propor, de apresentação, atividades de sondagem, mas eu sei que entrar na escola é diferente de tudo que eu já tinha pensado, a verdade é a seguinte: para mim, eu não estava preparada para o chão da escola, porque a gente tem uma bagagem teórica, mas é só ali, no dia a dia, que você vai sentindo seu aluno e aprendendo (Ruth, entrevista, 2021).

A trajetória de Ruth possibilita pensar sobre como a inserção profissional é afetada pelo período pandêmico. As percepções que ela tem de si, da escola e do ensino são alteradas tendo em vista a suspensão da escola presencial. A ideia que temos de uma escola, sua organização, tempos de aula e formas de ingresso modificam-se em função da incerteza do futuro. Sobre isso, a professora iniciante explica que

A pandemia realmente foi muito difícil, foi muito difícil para mim, tanto que o grupo colaborativo veio em uma boa hora, depois eu vou falar, mas foi bem complicado, porque eu me via muito ansiosa, com medo de tudo que as crianças estavam perdendo. Claro que a gente não imaginava que a pandemia fosse durar o tempo que durou, mas desde o princípio o município adotou uma proposta de atividades mitigadoras, o que era isso? A gente não poderia avançar com o conteúdo, a gente só poderia fazer revisão do que já havia sido passado. Por quê? Aqui a realidade é muito diversa, então eu tenho alunos que tem uma mãe fazendo ensino superior, totalmente capaz de acompanhá-lo nos estudos, já tem alunos com pais que não são alfabetizados, alunos que não têm recursos para poder acessar, então é uma realidade muito diversa e eu fiquei muito ansiosa pensando assim: “nossa, meus alunos vão perder se eles não puderem ter acesso aos conteúdos pertinentes à idade escolar deles, ao ano que eles estão”. Eu sempre pensei que a rede particular, ela continuou dando aula, então eu ficava pensando que os alunos da rede pública estavam perdendo nesse sentido, então por isso eu me vi muito ansiosa, muito aflita. Os professores lá da escola falavam: “Ruth, calma. Os anos da pandemia, a gente vai levar muito tempo para recuperar” eles falavam para mim (Ruth, entrevista, 2021).

Sua preocupação, evidenciada pela entrevista, conforme relato acima, possibilita pensar que a inserção durante o período de pandemia amplifica várias tensões. As desigualdades sociais e educacionais sempre estiveram postas ao processo de ensino-aprendizagem e as escolas buscavam atender às diferenças, mas, quando há interrupção do ensino presencial para outros formatos, a ansiedade de quem está começando a ensinar, somada à preocupação de garantia da vida torna-se uma “bola de neve”.

O relato traz uma diferença entre as percepções da professora iniciante e de outras mais experientes. Ruth apresenta muita ansiedade em relação à perda no processo de ensino-aprendizagem e ao aumento das desigualdades entre a rede pública e privada. As realidades diversas evidenciam que a condição de acompanhamento das atividades sempre esteve presente na escola, mas em um papel de equilibrá-las dentro de um princípio dialógico do ensino. Com a pandemia, os responsáveis dos estudantes precisaram assumir papéis que não eram de sua alçada, descortinando a multiplicidade de contextos sociais em uma mesma instituição. E, por outro lado, os professores experientes aconselham Ruth a se acalmar, demonstrando uma segurança em relação ao futuro e uma consciência de que o trabalho precisará ser modificado por muitos anos para atender ao momento presente.

As duas percepções sobre um mesmo cenário revelam as diferenças de enfrentamento entre professores iniciantes e experientes. Ainda que o ensino durante a pandemia seja desafiador para ambos os grupos, um encara com maior segurança que outro. Para Ruth, a incerteza já fazia parte de um conjunto de tensões próprias deste período que, diante de um isolamento forçado, a deixou ainda mais ansiosa. Para outros profissionais da escola, apesar das dificuldades, o sentimento foi de apaziguamento.

Assim sendo, as visões retrospectivas e prospectivas de Ruth sobre a sua trajetória profissional, assim como suas motivações, aprofundam os significados de suas ações, atrelando a sua conjuntura de vida.

5.1.3 Professora Tatiana

A professora iniciante Tatiana narra como a sua aproximação com o curso de Pedagogia deu-se pela experiência em alfabetizar a sua irmã. No processo de ajuda, notou como os métodos de ensino mais recentes eram diferentes dos que havia aprendido. Juntando isso ao fato de gostar de lecionar, fosse a sua irmã ou outros funcionários da empresa onde trabalhava, decidiu tentar o vestibular. Ela fez a graduação em uma universidade privada de São Paulo, e trabalhava em uma empresa de *call center*. Ao se formar, decidiu dedicar-se somente ao ensino, iniciando como professora efetiva do Ensino Fundamental I da rede estadual, em 2017.

A escolha da rede foi decorrente à época de concursos, mas para a seleção da escola e da turma contou com ajuda de outra professora, como relata: “quando eu fui para a escolha, eu ia pegar um outro ano, aí a menina falou para mim: “Não pega segundo ano, porque eles não foram alfabetizados, é uma sala difícil, é melhor você começar com o primeiro que você começa do seu jeito” eu fui mais pensando no que, para mim, era melhor. E foi realmente, eu aprendi muito.”

Quanto aos desafios de sua chegada à escola, Tatiana relata que o que mais a impressionou foi a necessidade de cumprir o estabelecido pelo material fornecido pela secretaria de educação. Equilibrava-se entre a autonomia para ensinar da forma que gostaria e atender ao projeto proposto pelo currículo da rede estadual. Também conta que não se sentiu preparada para ensinar, apesar da ajuda recebida de sua coordenadora pedagógica, Conceição. Outra professora mais experiente virou sua amiga e a ajudou quanto ao ensino da alfabetização, como explica: “teve outra professora, que é uma colega de trabalho, que mesmo que eu não esteja mais na escola, a gente virou muito amiga, tive muita ajuda dela, porque ela tinha uns dez anos de alfabetização, então a gente trabalhou muito bem juntas, tive muita ajuda”.

Chama a atenção o fato dessa professora também ter trocado de escola antes de completar cinco anos na mesma instituição. As remoções são difíceis de conseguir e podem ocorrer por diversas razões: mudança no local de moradia, dificuldade de acesso à escola, insatisfação com o contexto escolar e seu entorno, ou mesmo dificuldade de adaptação àquela realidade. O processo de remoção para iniciantes costuma ser dificultado pelos critérios adotados nos concursos, como tempo no magistério e

classificação no processo seletivo. Com a pesquisa, não consegui localizar as razões específicas dessas trocas, mas, como a literatura sobre inserção profissional sugere (NÓVOA, 2006), cabem aos iniciantes as escolas e turmas consideradas piores na rede, o que dificulta a inserção e permanência dos profissionais em um mesmo local.

A breve apresentação da história de vida de Tatiana leva-me a enfrentar, a partir da noção biográfica, suas contradições e conflitos. No contexto específico de inserção profissional docente, podem-se observar as suas narrativas em relação à sua visão de educação e de mundo.

5.1.4 Professora Bell

Bell desejava ser professora desde o Ensino Médio quando optou por cursar o magistério, mas os contornos da vida a levaram a adiar seu planejamento. Morava em área rural, o que dificultava frequentar as aulas e, apesar da vontade de exercer a profissão docente, acabou se dedicando a outros empregos durante a fase adulta, como vendedora e recepcionista. No entanto, mantinha o interesse em fazer o ensino superior, mas ainda com dúvida sobre o que optar. A experiência no magistério a fez considerar o curso de Pedagogia.

Sua escolha pelo curso ia ao encontro de suas crenças sobre a escola e o conhecimento, acreditando que modificam a vida dos estudantes. Fazia o curso à distância, porque o trabalho doméstico e o cuidado de suas filhas, de apenas nove e dois anos, a impediam de frequentar presencialmente. No entanto, interrompeu os estudos devido a uma nova gravidez, causando dificuldade de conciliar o cuidado do lar, o trabalho assalariado e a educação de três filhos.

Durante esse período, começou a trabalhar como Agente de Organização Escolar, já imersa no seu futuro ambiente profissional. Ela relata que “eu já estava no âmbito da escola, vendo, convivendo ali e daí eu tive certeza que era o ambiente que eu gostava de estar, era onde eu me sentia em casa, que era estar ali envolvida, inserida ali na escola fazendo parte de tudo aquilo”. Ela atuava em uma escola “muito grande, tinha muita escada e eu comecei a sentir tudo aquilo. Eu trabalhava sozinha... e aí fui para uma escola menor”. Após a remoção, conseguiu retomar o Ensino Superior, concluindo a graduação como Pedagoga.

Ao saber da abertura de concurso público para atuar na rede estadual, processo que não ocorria há onze anos, decidiu encarar e foi aprovada. Iniciou como professora efetiva da rede estadual em 2018 e sobre o momento de escolha da escola e de chegada à instituição de ensino, relata que

então eu fiz a escolha e eu dei muita sorte, porque é uma escola muito concorrida e eu consegui a vaga. Ser efetiva nessa escola e a minha coordenadora, Eva – ela fazia parte do grupo e foi uma das que começou com as meninas –, e eu precisava de material para trabalhar, porque como eu falei, a faculdade, ela te dá a base, só que o professor ele tem que passar o resto da vida estudando né... tem que estar sempre se atualizando com relação as normas e as resoluções, leis, novas metodologias, e aí ela falou para mim do grupo colaborativo (Bell, entrevista, 2021).

A partir do relato biográfico de Bell, bem como das demais professoras, é possível reinterpretar os espaços que ocupam à medida em que as quatro professoras iniciantes, através de suas interações, ações, expectativas e trajetórias, são percebidas como sujeitos protagonistas de suas histórias e não objetos de análise.

Como demonstrado, as trajetórias de inserção profissional das quatro professoras apresentam características que ora as aproximam, e ora as afastam. É necessário considerar as subjetividades nesse processo, ressaltando que as suas experiências anteriores, expectativas e personalidade afetam o início do exercício profissional, assim como marcadores de classe, raça e gênero. Conforme afirma Velho (1994),

Suas experiências pessoais, seus amores, desejos, sofrimentos, decepções, frustrações, traumas, triunfos, etc., são os marcos que indicam o sentido de sua singularidade enquanto indivíduo, que é constantemente enfatizada. Carreira, biografia e trajetória constituem noções que fazem sentido a partir da eleição lenta e progressiva que transforma o indivíduo biológico em valor básico da sociedade ocidental moderna (VELHO, 1994, p. 100).

As quatro professoras atuam em diferentes escolas na rede estadual e municipal, localizadas no estado de São Paulo. Afirmam o desejo de ingressar como servidoras públicas, recorrendo aos concursos disponíveis em suas áreas de atuação. Esse desejo está relacionado às suas trajetórias pessoais, de continuidade dos estudos e de um reconhecimento e valorização desse espaço, por isso, a profissão docente é marca de uma mobilidade social, que apresenta uma dimensão pessoal, mas amplia-se em relação às suas expectativas profissionais (NÓVOA, 2017).

São professoras que assumem um compromisso público com a escola e com a profissão a partir de uma escolha intencional pela docência, de acordo com seu campo de possibilidades. Mesmo com experiências prévias diversas nas escolas públicas paulistas, foi a regência em turmas do ensino fundamental I a função para a qual todas ingressaram no magistério, vivenciando os desafios da inserção profissional docente. O que afirmo

como escolha é também uma possibilidade, diante da abertura de concursos públicos, e da ascensão social promovida por eles. Ou seja, as escolhas fazem parte do campo de possibilidades em um contexto político cada vez menos favorável à promoção de seleções públicas.

São iniciantes na carreira e, por isso, não possuem longo tempo de atuação na docência, variando entre um e cinco anos. Apesar disso, duas trabalharam anteriormente como agentes de organização escolar, e uma como professora adjunta na educação infantil. A imersão na escola pública, antes mesmo de ingressarem como efetivas do Ensino Fundamental I, contribuiu para a familiarização de aspectos próprios das escolas, como saber a quantidade de estudantes na instituição, a gestão e o clima institucional. Tais conhecimentos revelam se a escola está em local de vulnerabilidade, se as turmas são superlotadas e se a organização escolar é acolhedora ou excludente.

A reconstituição da memória profissional das quatro professoras, considerando sua trajetória formativa, favorece a compreensão e análise do período de inserção profissional. Baseio-me nas três percepções apresentadas no início deste trabalho, as percepções de si, do ensino e da escola na interpretação sobre os aspectos facilitadores e dificultadores da inserção.

5.2 Aspectos facilitadores e dificultadores da inserção profissional

A descrição das trajetórias das quatro professoras apresenta características comuns e diferentes entre si. Interessa-me compreender os aspectos facilitadores e dificultadores de sua inserção profissional a fim de relacioná-los com a participação em um grupo colaborativo. Ao considerar que professores iniciantes vivenciam tensões pedagógicas, estruturais e comunitárias (CRUZ e OLIVEIRA, 2021), procuro analisar, a partir do narrado como as quatro iniciantes percebem a sua inserção profissional considerando a escola, a si e o ensino durante o início do exercício profissional, adotando as produções de Flores (1999); Marcelo (2010); Lima *et ali* (2007). Será possível notar que a dimensão do ensino prevalece em relação aos outros indicadores, pois foi aspecto recorrente em nossas conversas.

5.2.1 Dimensões sobre a cultura profissional

A dimensão profissional das análises conduz o olhar para o que as professoras narram sobre o momento de chegada à instituição, e uma adaptação a uma nova cultura profissional. Esse movimento de integração da cultura, da profissão e do trabalho docente exige uma adaptação ao ambiente social em que realizam as suas atividades. É possível

notar algumas características que demonstram as percepções que as iniciantes têm da escola e da cultura local. Destacam-se aspectos como o “choque de realidade” (VEEMAN, 1984); formas de acolhimento; trocas de função e remoções do local de atuação.

As quatro professoras demonstraram haver um “choque de realidade” (VEENMAN, 1984) no momento em que ingressam como efetivas. O choque vivenciado por elas exemplifica-se na relação entre os conhecimentos sobre a docência aprendidos durante a formação inicial e as formas de adaptação à realidade escolar. Demonstra também que, mesmo imersas na escola pública, a profissão docente exige conhecimentos específicos.

Os teóricos da formação de professores (NÓVOA, 2017; ZEICHNER, 2010; 2014) defendem a importância de uma formação articulada ao contexto profissional, e as diferentes realidades das comunidades locais, as quais pertencem os alunos. Segundo eles, essa valorização e apropriação de determinados conhecimentos, que não são exclusivos da universidade, podem fazer com que professores iniciantes se sintam melhor preparados para ensinar e encarar os desafios da profissão.

Vale destacar que a aproximação com a escola, mais que isso, a imersão no campo de futura atuação profissional, não pode ser confundida com praticismo ou recuo da teoria. Experiências britânica e norte-americana, para citar algumas, incorporam formação docente instituída na prática, demonstrando a ineficácia dessa concepção. Romper com a racionalidade técnica, presente nos cursos de formação, e priorizar uma formação profissional com raízes na escola, equivalente a uma epistemologia da prática, envolve articular os campos de formação e trabalho docente.

O que as narrativas das professoras sugerem é que “o choque de realidade” se dá mais em função de um desconhecimento sobre como ensinar a um público diverso do que propriamente no desconhecimento da cultura local. Tal fato pode ser decorrente da trajetória pessoal de cada uma ou mesmo das suas experiências anteriores nos estágios e atuações profissionais. Mas é preciso um alerta: propiciar um ensino culturalmente sensível à diversidade não é o mesmo que estar preparado para encontrar estudantes subnutridos, violentados ou que têm seus direitos reduzidos. Entre conhecer as diferentes realidades e atuar diante delas, há uma esfera de ações que não cabe aos professores resolver, ainda que estejam implicados numa melhoria, como explica Zeichner (2010).

Ao mencionarem as suas percepções sobre a escola, as professoras participantes desta pesquisa destacam o acolhimento inicial e ajuda nos primeiros momentos de chegada à instituição. A ajuda, no entanto, vem de diferentes profissionais, como a

coordenação pedagógica no caso de Lygia, Bell e Tatiana, e de professoras iniciantes recém-chegadas, como recebida por Ruth. Tatiana, por exemplo, diz como se sentia ao ingressar: “preparada, não, mas eu tive muita ajuda, tive ajuda da minha coordenadora, que está no grupo colaborativo”. E Ruth afirma:

O ano passado foi bem difícil, porque a minha dupla, a minha parceira de ano, era essa moça que ingressou comigo no mesmo dia e também não tinha experiência como professora, ela era secretária de escola, então nós duas trocávamos nossa inexperiência. Ela foi muito importante para um acolhimento, a gente sempre fala sobre isso, apesar de a gente não conseguir muito, apesar de que a gente se ajudou nesse sentido de conteúdo também, mas de acolher as ansiedades, os medos, tudo. A gente conversava o tempo inteiro, o que íamos fazer, a gente conversou muito (Ruth, entrevista, 2021).

O acolhimento no momento de chegada à escola possibilita refletir acerca da compreensão que as professoras têm sobre a ajuda recebida. Ao ingressarem em novo ambiente, geralmente desconhecido, professoras iniciantes precisam mobilizar uma série de conhecimentos para não somente adaptarem-se à cultura institucional, mas ensinarem a um novo grupo de estudantes. Durante esse período, qualquer ajuda é bem-vinda, desde um abraço caloroso aos recém-chegados, troca de sentimentos, até a apresentação da escola e das turmas.

Lembro-me de que, certa vez, escrevi um artigo em parceria com a minha orientadora e dissertávamos sobre a temática do acolhimento. Um avaliador respondeu que seria impossível atender aos novos profissionais com um “cafezinho”. A crítica, embora bastante deslocada da argumentação, proposta fez-me considerar a importância de explicitar cada vez melhor sobre o tipo de acolhimento que defendo ao falar sobre o período de inserção profissional docente.

Há uma diferenciação necessária entre um acolhimento afetivo e um acolhimento profissional. Ambos são valiosos, mas apenas o segundo contribuirá para uma contextualização do exercício profissional docente. Quando o acolhimento está restrito ao afeto, com práticas como abraços, apresentação da escola e das turmas, mensagem de boas-vindas, numa concepção de recepção, pouco contribuirão para o conhecimento do contexto profissional, das normas e valores da escola.

Professoras iniciantes carecem de um acolhimento profissional, isto é, possibilidades de socialização profissional de maneira formativa, que contribuam para que conheçam o cotidiano escolar. Não há uma forma fixa de como esse acolhimento deva ocorrer, mas pressupõe alguns princípios básicos de inclusão, socialização e formação de novos profissionais. Esse conjunto de ações estende-se a qualquer

profissional recém-chegado, mas, no caso dos iniciantes, torna-se mais necessário devido à pouca ou nenhuma experiência anterior com a docência.

No caso das quatro professoras iniciantes desta pesquisa, elas reconhecem a ajuda durante esse período, mas o acolhimento varia entre o afetivo, o profissional ou os dois, simultaneamente. Mais à frente, explicitarei o apoio recebido por algumas delas que vão ao encontro do acolhimento profissional que defendo. Por ora, considero importante destacar as suas distinções e apresentar a percepção que as iniciantes têm desse apoio.

Ao entrevistá-las, todas afirmaram terem recebido algum tipo de suporte durante a chegada à escola. É recorrente nas pesquisas com professoras iniciantes (OLIVEIRA, 2018; LIMA *et ali*, 2007) a constatação de algum tipo de apoio, seja pela preocupação das iniciantes de narrarem para uma pesquisadora o seu completo desamparo, ou pelo reconhecimento de que a ajuda acontece, seja qual for. Portanto, na percepção das iniciantes, elas são acolhidas, sentindo-se mais integradas à escola, independente da concepção.

Também relatam felicidade por parte da gestão com a chegada de novos profissionais em uma escola que geralmente carece de professores, seja pelas substituições, aposentadoria ou exonerações. A felicidade, no entanto, ocorre em função do preenchimento das vagas e não se estende a um acolhimento formativo na maioria dos casos.

É possível considerar que a preocupação sobre a forma de acolhimento ainda está centrada nas discussões acadêmicas, e revela-se pouco nas práticas cotidianas da escola. Mesmo que, na percepção das professoras exista algum tipo de apoio e elas reconheçam sua importância, permanece um sentimento de desconhecimento das práticas de ensino, podendo levá-las ao isolamento profissional.

Outro aspecto que se destaca em relação às suas percepções sobre a escola é a mobilidade docente e trocas de função. A mobilidade docente é a transferência de professores de uma escola para a outra por meio dos concursos de remoção e, geralmente, acontece em escolas com maior rotatividade (substituição em função de aposentadoria, por exemplo), localizadas em região de maior vulnerabilidade e com baixo desempenho nas avaliações externas.

Segundo Carrasqueira (2018), no contexto brasileiro, professores considerados mais qualificados e experientes concentram-se nas “melhores escolas”, ou seja, com perfil mais favorável, o que leva a um aumento das desigualdades educacionais. E no contexto paulista, a mesma autora cita o estudo de Torres *et ali*. (2008) explicando que, ao entrarem na rede, os docentes são alocados conforme sua preferência, de acordo com sua pontuação

no concurso. Já dentro da rede, para a remoção, é considerada uma ordem de classificação, cujos critérios levam em conta o tempo de serviço e a formação do professor.

As professoras Lygia, Tatiana e Bell conseguiram uma ou mais remoções de escolas durante os primeiros anos de exercício profissional. Duas também mudaram de função desde o ingresso como docentes na rede estadual, atuando como PCAE e na coordenação pedagógica. Ruth, por sua vez, tem dúvida se permanecerá como professora efetiva do ensino fundamental I, ou migrará para o cargo anterior de professora adjunta na educação infantil.

As explicações para a mobilidade docente das iniciantes nesta pesquisa ocorrem pelos motivos de distância entre a escola e seu local de residência; busca por escolas que tenham uma gestão considerada “boa” pelas professoras; característica da instituição escolar como alunado com composição sociocultural mais elevado e entorno menos vulnerável. Tais razões são evidenciadas em falas como a de Lygia, que afirma que sua primeira escola era “agitadíssima”, e que mudou para ficar mais perto de sua residência, sendo a escolha da nova escola em função do local onde Conceição, coordenadora pedagógica, trabalhava.

Além da mobilidade, duas professoras atuam em novas funções, como já mencionado: uma na coordenação pedagógica e outra como professora coordenadora de agrupamentos escolares. No caso de Bell, que no ano de 2021 assumiu o cargo de coordenadora pedagógica, relata que recebeu um convite e, após duvidar de sua capacidade para exercê-lo, optou por aceitar. No caso de Lygia, o cargo de coordenadora de agrupamento é ocupado por meio de um processo seletivo, como explica: “porque, assim, a gente fez uma entrevista com supervisores e eles escolheram um perfil baseado também na atuação profissional, então como eu atuei na escola, puxa tudo”. E Bell explica que

eu fui convidada. E eu não pensava em mudar, tanto é que eu falava para a Eva, a minha coordenadora: “nossa você é bem organizada” e eu sou, mas não tanto com papéis, e aí eu falei: “nossa, você é bem organizada, acho que eu não vou ser coordenadora nunca”. Porque é muito papel para organizar, você tem que ser muito metódica e aí eu acabei sendo convidada, e eu fiquei pensativa, pensei um pouquinho antes de responder, mas aí depois eu pensei: “por que não?” vou aproveitar a oportunidade e eu sei que o salário é um pouco mais, e isso também ajuda né... Então eu resolvi aproveitar a oportunidade (Bell, entrevista, 2021).

Ambas as professoras precisavam ter, ao menos, três anos de exercício profissional para assumir os novos cargos. E ainda que não estejam atuando como

professoras regentes de turma, demonstram preocupações relativas às novas atribuições, revelando sentimento de insegurança, como nos relatos:

Porque, às vezes, eu me exijo muito, eu me cobro muito, igual agora nessa nova função, eu adoro coisas novas, mas olha eu vou te falar, umas duas semanas atrás eu quase que desisti. Eu falei “eu preciso saber, eu preciso saber, eu sou louca, eu preciso saber de tudo”. Como que eu vou instruir, passar uma formação para os anos finais e médio, como que eu vou falar do currículo, como que eu vou falar da grade do estado, dessas coisas novas, da estrutura do estado agora porque é outra estrutura, porque eles estão mudando esse ano e como eu vou fazer isso sem saber?. E eu fiquei igual uma doida assistindo vídeo, porque aí eu tenho que saber a fundo tudo. Aí eu ia pesquisar, pesquisar, pesquisar, fiquei meio doida. (...) porque quando você chega na função, é uma coisa nova que ninguém te fala passo a passo, é a mesma coisa que está acontecendo agora comigo, só agora eu estou começando a entender qual é a do estado com essa nova função. **Mas não é que alguém fale, você tem que chegar a isso lendo, estudando, lendo, estudando, vendo vídeo, é assim. E aí agora eu sei qual é a minha função de verdade, porque não fica claro. Tá escrito ali, mas não fica claro. Para você saber a fundo mesmo, você precisa estar vivenciando** (Lygia, entrevista, 2021).

Aí, é um novo desafio né, muita coisa que... muita coisa para aprender. Porque na escola não tem os anos iniciais. São anos finais e médio, e como professora eu atuava nos anos iniciais, então você tem que ter boa bagagem sobre o trabalho pedagógico. Algumas coisas não mudam, como roteiro de aula, planejamento, finalidade com relação ao ensino não muda, porém, muda algumas coisas significativas. Como, por exemplo, o jeito de organizar o trabalho, essas coisas (Bell, entrevista, 2021).

Já no caso de Ruth, há uma preocupação em relação aos conhecimentos específicos do ensino fundamental I que ainda não são familiarizados, demonstrando incerteza sobre a sua permanência. Se atuar nos anos iniciais ainda é desafiador, a professora acredita que a educação infantil poderia trazer mais segurança pela sua experiência anterior, por isso, a dúvida sobre a continuidade no cargo, como explica:

Então eu fui chamada primeiro no ensino fundamental, o que eu achei bom, por quê? Eu não conhecia o ensino fundamental, eu nunca havia trabalhado, então eu queria muito ter essa experiência, viver essa experiência antes de fazer uma opção pelo infantil ou pelo fundamental. A educação infantil eu já tenho mais familiaridade, é uma faixa etária que eu gosto, por mais que a relação de professora seja diferente da relação de monitora, mas, ainda assim, eu me identifico com essa faixa etária. Por isso estou “brigando”, pelo acúmulo, eu queria muito ficar um tempo nesses dois cargos para poder vivenciar melhor a experiência do ensino fundamental, porque eu acredito, você deve saber melhor do que eu, mas eu acho que a realidade no presencial é diferente da realidade que eu estou vivenciando no contexto da pandemia, então eu queria muito poder ficar um tempo maior no ensino fundamental para eu ter certeza se eu vou mesmo pro infantil ou se não, se vou continuar no ensino fundamental, porque eu gostei, me identifiquei. Entrei com um processo, não judicial, um protocolo, protocolei na prefeitura um pedido para tentar ficar nos dois cargos, pelo menos por um tempo, para depois decidir com mais consciência, com mais propriedade, o que eu quero ou não (Ruth, entrevista, 2021).

As percepções que as professoras iniciantes têm da escola e do acolhimento recebido influenciam as expectativas profissionais, levando-as a recorrerem aos concursos de remoção, troca de funções ou mesmo de concurso. É preciso levar em consideração que as trocas de função são também uma maneira de ascensão social, pois há um aumento no salário recebido por essas profissionais. Talvez por essa razão, afirmam que provavelmente permanecerão nesses cargos, ainda que a mudança de governo possa provocar descontinuidades. A professora iniciante Lygia explica as dúvidas sobre a sua permanência no cargo de PCAE e considerações sobre o ensino:

eu sinto saudades dos meus alunos (...) então, eu fico pensando assim, agora que eu domino, eu amo o quinto ano, eu amo os anos finais – estou fazendo letras, tranquei agora por conta de estudar essa nova função, mas vou voltar com LP porque sou apaixonada com LP. Então, vou voltar a estudar. Aí eu fico pensando assim, agora que eu tenho cinco anos, vou fazer seis daqui a ano (...) **Não é que eu esteja me achando uma excelente professora, mas eu vejo que os caminhos que eu fiz, e os resultados que eu tive não só falando aqui, mas em comparação mesmo, puxa vida, eu podia estar lá agora com os meus alunos, eu sinto um aperto no coração. Se eu vou falar para você que eu vou ficar nessa função... então, desde que seja para ensinar também** (Lygia, entrevista, 2021).

As características apontadas nesta seção levam ao questionamento de o porquê as professoras iniciantes não permanecem por mais tempo em uma mesma função e local de atuação. O que, na cultura profissional docente, provoca insatisfações e mudanças? No caso de professoras que iniciam o exercício profissional, agrava-se ao fato de terem pouca ou nenhuma experiência em sala de aula, reforçando um sentimento de incapacidade, medo e solidão. Ainda em menor escala, pois pouco apareceu nos relatos, demonstra as condições em que se exerce a docência, evidenciando dificuldades como a infraestrutura da escola, falta de recursos e materiais, carga horária docente, localização da escola e relações de vizinhança, a falta de apoio/isolamento profissional e pouca informação sobre os alunos.

Essas são dimensões da profissionalização que ainda carece de ferramentas para o aprimoramento de uma formação culturalmente sensível. Como será possível observar na sequência, as dimensões pessoais e, especialmente, sobre o ensino, são fulcrais para a compreensão desse cenário.

5.2.2 Dimensões pessoais

As percepções que as professoras iniciantes têm de si e, conseqüentemente, do ensino que praticam, estão em conformidade com a sua visão sobre a escola. Afinal, a

docência se dá em contextos situados que variam entre si. Por essa razão, é possível considerar que uma dimensão não se desloca de outra.

Alguns sentimentos comuns marcam as percepções que as professoras têm de si durante a inserção profissional: sentimento de insegurança somado à ansiedade, devido à preocupação sobre não saber como exercer o ensino e agravado pelo contexto pandêmico, podendo levar ao isolamento profissional. Esse ciclo entre sentir-se insegura, questionar o conhecimento profissional prévio e isolar-se é bastante comum durante o início do exercício profissional. Cruz e Oliveira (2021, p. 10) explicam que “em relação a si próprio, sobressaem os anseios e as dúvidas do professor iniciante no tocante às suas escolhas e apostas pedagógicas, além da sensação de sentir-se sozinho, sem ninguém para dividir suas dúvidas e anseios”.

Tais sentimentos revelam-se nas narrativas das quatro professoras com menor e maior recorrência. O sentimento de angústia por ensinar durante o período remoto e as preocupações com as desigualdades educacionais entre estudantes aparecem especialmente nos relatos de Ruth e Tatiana. Lygia e Bell explicam o sentimento de solidão, embora acreditem ter recebido bastante apoio de outros profissionais. Esses aspectos aparentam ser dificultadores de uma inserção profissional ancorada de formação intencional e as tensões sobre os aprendizados necessários ao ensino encontram-se, nos relatos a seguir:

Não adianta a gente querer, há outras coisas a serem ensinadas na pandemia, outras preocupações e, de fato, às vezes eu chegava quase chorando falando para a minha mãe: “Ahhh...”, e ela falava: “Filha, os pais estão preocupados com o que vão comer agora, não é com a escola” então, ser professora na pandemia envolveu ter esse olhar atento às outras questões, a amparar as famílias, esse ano isso foi mais forte para mim, porque muitas famílias passaram pela COVID, pais que foram internados, avós que estavam internados, então foi muito mais forte esse ano isso para mim, de ter que ter esse amparo, esse cuidado, esse acolhimento com as crianças, desde o ano passado, o acolhimento acho que foi a palavra-chave, mas esse ano eu percebi que elas enfrentaram mais dificuldades em relação à saúde (Ruth, entrevista, 2021).

Agora remoto acho um pouco mais complicado, porque a gente estava no presencial em turmas, na minha escola era turma A, B e C, então eu estava recebendo, por dia, seis aluninhos, então é até gostoso porque você consegue trabalhar com aqueles seis, dar atenção, e agora voltou remoto por causa da fase emergencial, então eu vejo muita dificuldade nesse negócio de remoto, porque eu estava com 19 alunos no presencial e 10 no remoto e aí como parou, eu cheguei a fazer sondagem e tudo, com o remoto fui fazer sondagem por videochamada, aí eu vejo que não é só questão do pai não querer ajudar, é que os pais não sabem como ajudar. Uma mãe falou para mim: “professora, eu estou desesperada, porque eu ajudo minha filha, mas eu vejo que não...” e a menina estava pré-silábica ainda, porque agora a gente está de recesso. Eu vejo que não é “ah, não vou ensinar” é que eles não estão preparados, eles não sabem, assim como eu tive dificuldades no começo, porque também do jeito

que eu fui alfabetizada, não é mais o jeito que eles são alfabetizados hoje, então os pais não sabem, eles têm muita dificuldade (Tatiana, entrevista, 2021).

Eu me lembro que quando eu fui ensinar matemática para os alunos do segundo ano da adição e subtração, era aquela forma antiga, onde você empresta aqui e devolve lá embaixo. (...) Eles [os alunos] me ensinaram na verdade. Quando eu entrei falei assim: olha gente, então, passei lá uma conta para eles na lousa e falei para eles fazerem para mim. Quando o menino fez para mim eu fiquei assim ó [demonstra cara de assustada], o que ele fez aí meu deus do céu? Eu não conheço isso. Aí que eu fui falar com a coordenadora, falei assim: "olha Conceição, Conceição do céu, eu não sei nada". Eu não sei nada dessa nova metodologia. Porque assim, a metodologia do ensino da matemática é de 2000, mas assim, você pincela na faculdade. Não tem. Isso é muito... você sabe, você já fez. Não sei se é igual a minha mas, não tem como, você não aprende tudo, sem contar que o estado é outro currículo, outra situação. Por que eu vinha do tradicional, só sabia do tradicional (Lygia, entrevista, 2021).

As motivações de suas preocupações são pertinentes a quem inicia o exercício profissional, balizadas por questionamentos como: eu sei os conteúdos que preciso ensinar? Como promover propostas pedagógicas diferenciadas? Como adaptar o ensino a um contexto remoto no qual ninguém foi preparado para exercer?

Para a autora norte-americana Cochran-Smith (2012), são tensões que revelam as altas expectativas que as professoras têm de si e de seus estudantes. Para elas, não basta um ensino baseado em uma concepção transmissiva, assumindo então uma postura reflexiva sobre a suas práticas e, conseqüentemente, sobre o aprendizado dos estudantes. Em relação ao aprendizado dos estudantes, para Cochran-Smith (2012) manter altas expectativas é característica importante para que possam compreendê-los enquanto produtores de significados e capazes de lidar com conhecimentos complexos. Entender que, mesmo em situações adversas, podem realizar trabalhos sofisticados, debatendo assuntos diversos e alcançando boas notas é motivador para o professor que está iniciando. As altas expectativas dependem em parte das características pessoais do professor e da sua identidade docente, assim como da maneira como interage com a cultura escolar. Conforme Cochran-Smith (2012) explica

it is important for teacher to assume and then act on the assumption that all students are makers of meaning and all are capable of dealing with complex ideas. Having high expectations for all students means providing opportunities for all of them to learn academically challenging knowledge and skills. Akin to high expectations for students, this second factor also includes teachers having high expectations for themselves, working from a sense of their own efficacy as decision-makers, knowledge generators, and change agents (COCHRAN-SMITH, 2012, p. 115).¹⁹

¹⁹ Tradução livre para: é importante que os professores assumam, e então haja a partir da ideia de que todos os estudantes são produtores de significados, e todos são capazes de lidar com ideias complexas. Ter altas expectativas por todos os estudantes significa prover oportunidades para que todos eles aprendam conhecimentos e habilidades academicamente desafiantes. Junto com as altas expectativas pelos estudantes, esse segundo fator também inclui o professor tendo altas expectativas sobre si mesmo, trabalhando a partir

Apesar da dificuldade oriunda do choque de realidade, as professoras não são passivas às situações que se descortinam diante delas. Reconhecem suas dificuldades, embora seja difícil nomeá-las, e procuram experienciar práticas docentes cada vez melhores aos seus olhos, mantendo altas expectativas profissionais. Devido a isso, iniciar a docência é vivenciar um misto de sentimentos.

Os sentimentos de ansiedade e altas expectativas que as professoras iniciantes têm de si e de seus estudantes podem levá-las ao isolamento profissional quando não conseguem atingir o esperado. Conforme Cochran-Smith (2012) explica, isso se dá à medida que professores tornam seu trabalho privatizado diante das dificuldades. Por demonstrarem insegurança e dúvidas quanto ao ensino e na ausência de um acolhimento profissional, acabam por fechar-se em suas salas de aula ou recorrem aos pares também iniciantes. A autora norte-americana explica que “a privatização tradicionalmente fez com que o ensino fosse um trabalho solitário, isolado, o que pode acabar se tornando uma lâmina de dois gumes, pois também permitiu uma certa quantidade de autonomia e privacidade quanto ao escrutínio dos outros” (CHOCHRAN-SMITH, 2012, p. 112).

Como tenho procurado demonstrar, o início do exercício profissional é complexo e, muitas vezes, há uma profusão de sentimentos que podem ser contraditórios aos olhos externos. Isso ocorre, pois as quatro professoras iniciantes afirmam ter recebido algum tipo de apoio e consideram contar com outros profissionais do ensino, mas ainda assim, parte delas reconhece o trabalho docente como individualizado e solitário. Ao mesmo tempo em que vivenciam os aspectos dificultadores de sua inserção, conseguiram buscar estratégias individuais e coletivas para lidar com tais questões.

a verdade é a seguinte, para mim, eu não estava preparada para o chão da escola, porque a gente tem uma bagagem teórica, mas é só ali, no dia a dia, que você vai sentindo seu aluno e aprendendo. Foram só dez dias no presencial, mas eu vi que eram realidades muito diferentes, meus alunos estavam em diferentes níveis, era terceiro ano, mas uma criança era totalmente alfabetizada, cometendo só erros ortográficos e outra criança que levava a manhã inteira para copiar a primeira linha do cabeçalho e não copiava, não conseguia terminar, então eu falei, “gente, eu sozinha, como vou dar conta de uma diversidade tão grande?” foi muito desafiador, lembro que eu procurei vídeos na internet, tentava conversar bastante para eu ir aprendendo e me descobrindo professora, aprendendo a ser professora, porque eu achei bem difícil (Ruth, entrevista, 2021).

Eu tive bastante apoio da coordenação e da direção e das colegas, só que eu acho que o professor, às vezes, em alguns momentos, ele se sente sozinho. E dentro da sala de aula é o seu trabalho, né, você que faz a sua cena ali, você

de um senso de sua própria eficácia enquanto tomadores de decisão, geradores de conhecimento e agentes de mudanças.

que prepara. Então nesses momentos a gente sente falta e pensa: “nossa podiam ser duas pessoas aqui” para, na hora que aconteceu, você já fazer a troca de ideias e ter essa interação (Bell, entrevista, 2021).

Elas demonstram serem profissionais ativas de suas práticas, conscientes do papel que ocupam como docentes de escolas públicas e reflexivas à medida que reconhecem as dificuldades e procuram estratégias de superação. Se a docência de maneira geral é concebida de forma solitária e individualizada, cabendo aos iniciantes a responsabilidade de procurar ajuda, no caso das quatro professoras houve algum tipo de parceria. No entanto, como Ruth explica, as parcerias têm um duplo movimento: ao mesmo tempo em que ajudam a conhecer o ambiente profissional sugerindo diferentes estratégias de ensino, podem apresentar visões cristalizadas sobre os estudantes e suas práticas. Sobre isso, Ruth explica que:

Com relação aos outros profissionais da escola, teve uma professora que foi muito bacana também. É que eu fiquei pouco tempo na escola, só esses dez dias, mas ela me procurou e falou: “Ruth, eu estava com sua turma ano passado. Você quer sentar pra gente bater um papo, pra eu te contar um pouco sobre eles?” **Sinceramente, eu fiquei um pouco apreensiva, porque eu penso que a relação com o aluno é construída e, às vezes, as pessoas já querem depositar tantos pré-conceitos, vamos dizer assim, naquela criança, que eu fiquei um pouco apreensiva disso modificar minha relação com eles** (Ruth, entrevista, 2021).

O percurso profissional das quatro professoras iniciantes revela que acolhimento, apoio e parceria são aspectos ao senso comum, considerados positivos. Qualquer pessoa deseja ser bem acolhida, receber apoio de outros profissionais no seu local de trabalho e estabelecer parcerias, mas quando isolados de uma proposta de indução profissional formadora dos sujeitos, pouco contribui para o desenvolvimento profissional docente. O momento de chegada à escola, e a imersão em um novo contexto cultural precisam ser ancorados por uma dimensão profissional.

As palavras, por si mesmas destituídas de empiria, são insuficientes para compreender o processo de inserção profissional, afinal, o acolhimento pode ser afetivo ou profissional, o apoio e as parcerias podem ser desejosas ou trazer concepções arraigadas em uma epistemologia tradicional de ensino, além de cristalizar visões sobre a escola e os estudantes. Por essa razão, trazer esses aspectos é compreender como se dão na prática cotidiana e como podem auxiliar o início do exercício profissional.

Defendo, no contexto argumentativo desta tese, uma indução profissional que seja formadora DA prática (COCHRAN-SMIT e LYTLE, 1999), ou seja, um acompanhamento intencional que reconheça os saberes produzidos pelas professoras, que problematize práticas e saberes, de modo que melhorem continuamente como docentes e

reverberando no aprendizado de seus estudantes. O fato de integrarem um grupo colaborativo demonstra que são professoras cuja intencionalidade docente vai ao encontro do desenvolvimento profissional.

5.2.3 Dimensões sobre o ensino

A compreensão da percepção que as professoras têm do ensino que desenvolvem é fulcral para as considerações analíticas deste trabalho. Inicialmente acreditava – ancorada pela literatura específica da área – que as dificuldades das professoras iniciantes seriam distribuídas mais uniformemente entre as dimensões profissionais, pessoais e sobre o ensino. É notório que, dentro dessas distinções e das percepções que as professoras têm, uma influencia a outra; no entanto, os relatos evidenciaram uma maior preocupação em relação ao ensino e à aprendizagem da docência.

Mesmo que duas das quatro professoras não atuem no presente na regência de turmas do ensino fundamental I, ao rememorarem o percurso de chegada à escola até os dias de hoje, o ensino e, conseqüentemente, as questões pedagógicas desse ensino se destacaram em relação aos outros. A distância entre os conhecimentos desenvolvidos durante a formação e a realidade vivenciada no momento em que ingressam como professoras representa a primeira problemática anunciada por elas.

Devido a esse distanciamento, oriundo de uma concepção separatista da formação de professores e que, tradicionalmente ocorre na formação superior, prevalece o entendimento de que estudantes “recebem teorias” para depois aplicá-las nas escolas. Sobre esse movimento Cochran-Smith e Lytle (1999) vão denominar de conhecimento PARA a prática.

O distanciamento provoca nas professoras iniciantes o “choque de realidade”, pois, ao adentrarem o cenário escolar, percebem o seu não saber diante das diversidades. Em seu discurso, há uma ênfase na separação entre teoria e prática, como se faltasse à sua formação conhecimentos práticos sobre o ensino. Há, em alguns momentos, uma supervalorização dos saberes da experiência (TARDIF, 2002) em detrimento dos conhecimentos acadêmicos.

Importante destacar que os saberes da experiência são saberes práticos, e não da prática ou para a prática (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999), tendo em vista que se integram a ela e dela são parte indispensável. Não são encontrados em teorias explicativas ou nas instituições de formação, pois os professores os adquirem no momento em que interpretam, orientam e compreendem a sua profissão. Como afirma Tardif (2002, p. 49), “constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação”.

Os saberes da experiência representam o que o iniciante ainda não desenvolveu e, por isso, tudo parece mais complexo nessa fase. No processo de consolidação do saber docente, o experiencial é apontado por Tardif (2002) como o mais caro ao professor. A narrativa de crítica à formação acadêmica, que coloca teoria de um lado e prática de outro, advém, em parte, da ausência de saber experiencial. Na falta dele, culpabiliza-se a formação, dizendo que a teoria é uma coisa e a prática é outra.

A relação entre teoria e prática é apresentada, conforme os relatos, numa versão dicotomizada do aprendizado da docência. As professoras fazem afirmações sobre desconhecer o “chão da escola” e o currículo; dificuldade para adaptar diferentes estratégias ao conjunto diverso de estudantes; necessidade de adaptação de sua prática aos estudantes com deficiência; e mais precisamente sobre o ensino da alfabetização e da matemática. Os relatos abaixo deixam ver a quebra de expectativas das professoras iniciantes entre o que aprenderam na formação inicial e a mobilização de saberes necessária ao cotidiano escolar.

Então tem que ter isso aí, tem que ter alguém para explicar isso aí, porque quando a gente entra numa sala de aula a gente não faz ideia de nada. Você pensa como fazer para ensinar, parece tão fácil até porque puxa, eu ensinei meus filhos, mas com o que eu aprendi do meu jeito, mas não se sabe que tem toda uma didática. Como que a criança pensa, o que se precisa... tem todas as fases do conhecimento da criança quando ela tá aprendendo ali. Então o que falta é isso, o que é currículo, o que é isso, o que você precisa fazer, você precisaria ter uma formação. A gente até teve uma formação, mas foi formação da legislação, pincelado o ensino da matemática, o ensino da LP, mas não, precisa ali mostrar o que é que precisa fazer. Apresentar mesmo de verdade. Por que o que eles pensam – que eu penso – que eles acham que você chega da faculdade já sabendo tudo aquilo ali. E não sabe nada, porque você ouve falar do currículo, porque tem o currículo, tem a BNCC, mas na teoria é complicado, você não consegue assimilar, quando você está aprendendo na faculdade, tem que ser esse teórico junto com a prática ali, igual a Conceição fez, olha isso aqui é o currículo, olha isso aqui é o que a criança precisa aprender, como você vai ensinar uma conversa com a criança, é assim, entendeu? E tudo isso aqui, tá vendo essas habilidades é o que o aluno precisa aprender. Aonde você vai encaixar essas habilidades dentro do conteúdo, entendeu? Então você precisa conhecer para passar para o aluno. Então o mais difícil, é como passar para o aluno (Lygia, entrevista, 2021).

Quando a gente começa a dar aula no presencial, falamos “meu deus! Parece uma outra realidade”, porque no teórico, Piaget, você vê tudo bonitinho e, na prática, não é tão bonito quanto a gente aprende (Tatiana, entrevista, 2021).

Como professora, acho que a falta da experiência é um dos principais desafios. Aquela prática de você não estar preparada e você trazer uma atividade e, às vezes, não é aquilo que você... a sua sala não está preparada para o que você trouxe. Ou você trouxe uma atividade que os seus alunos já sabiam... Eu peguei uma sala muito boa, né. Então geralmente eles faziam as atividades muito rápido e eu não estava preparada para aumentar a dificuldade daquilo. Eu acho que o meu primeiro ano eles foram meu laboratório (Bell, entrevista, 2021).

Conforme argumento de Zeichner (2013; 2014), uma das questões centrais para o debate atual sobre formação de professores e a qualidade do ensino baseia-se nos conhecimentos necessários para que possam exercer a docência. Esse autor defende a importância de formar para sociedades democráticas baseada em uma epistemologia que seja, em si mesma, democrática e integre o conhecimento profissional, acadêmico e da comunidade local.

Para isso, Zeichner (2013) defende que professores em formação inicial conheçam o contexto no qual irão ensinar, afirmando a importância da “prática”. Segundo ele, não se trata apenas de trazer pessoas academicamente mais talentosas para o magistério por um curto período de tempo, mas valorizar e se beneficiar de um aprendizado contextualizado. Envolve conhecer as diferentes estratégias de ensino, rotinas de profissionais que atuam nas escolas e os conhecimentos que são mobilizados pelos docentes.

Uma das teorias sobre a base de conhecimento profissional docente foi desenvolvida por Shuman (2004). Ele buscou estruturar as categorias de conhecimento docente, pois o ensino começa com a compreensão do professor sobre o que precisa ser ensinado (o conteúdo) e como deve ser ensinado (conhecimento pedagógico). O professor desenvolve uma série de atividades, durante as quais os estudantes recebem instruções específicas e oportunidades de aprendizagem, e termina com uma nova compreensão por ambos, professor e estudante. Para que isso ocorra, no entanto, o professor deve ser capaz de mobilizar os conhecimentos que possui, sendo necessário compreender quais são os conhecimentos que compõem o reservatório de saberes que tem. O autor norte-americano chamou esse reservatório de base de conhecimento (knowledge base).

A base de conhecimento profissional docente, de acordo com Shulman (1987; 2004), seria composta pelos seguintes conhecimentos: conhecimento do conteúdo; conhecimento geral pedagógico, com especial referência aos princípios e estratégias abrangentes da organização e administração de sala-de-aula, que parecem transcender o conteúdo; conhecimento curricular, com particular domínio dos materiais e programas que servem como “ferramentas de troca” para professores; conhecimento pedagógico do conteúdo, um amálgama entre conteúdo e pedagogia, domínio exclusivo dos professores e de sua própria forma especial de compreensão profissional; conhecimento dos aprendentes e suas características; conhecimento dos contextos educacionais, abrangendo desde os trabalhos do grupo ou da sala-de-aula, a gestão e as finanças dos distritos escolares, ao caráter das comunidades e culturas; conhecimento das finalidades, propostas e valores educacionais, e suas bases filosóficas e históricas.

Partindo da argumentação proposta por ambos os autores, Zeichner (2013) e Shulman (1987; 2004), as quatro professoras denunciam, por meio de suas narrativas, uma lacuna em sua formação inicial que pouco as preparou para uma atuação democrática baseada em conhecimentos específicos. Sentem-se pouco preparadas para mobilizar conhecimentos pedagógicos gerais em contextos situados, assim como percebem um desconhecimento sobre o conteúdo que lecionam, e dos currículos específicos de suas escolas e redes de atuação. Especialmente sobre o conhecimento curricular, as professoras afirmam que:

Então, eu acho assim, o novo ... quando você entra, eu acho que tudo. Eu falo isso da matemática, porque é o mais visível, visível para o aluno, já que eu vou ter que mostrar ali para ele, mas antes disso, você pega por exemplo o currículo, eu nunca tinha ouvido falar do currículo. Do currículo do estado né, no novo currículo do estado de SP. Então, como entender tudo aquilo ali? O que é aquilo ali, o que é o currículo? É isso, você não sabe nada. Você entra num negócio que assim... porque o material é elaborado dentro do currículo né, tá tudo ali interligado, mas até você entender. Isso que é o difícil. Eu penso que, se não tivesse a Conceição que desenhasse para mim, que mostrasse, isso aqui é o currículo, isso são as habilidades que os alunos do segundo aninho, essas competências que ele precisa desenvolver, que ele vai utilizar para sempre na sua vida. Então, tudo que você vai ensinar para sempre na sua vida é baseado nesses conteúdos aqui, nessas habilidades aqui, ele precisa saber fazer isso daqui. Então, você fica meio perdido se perguntando “o que é isso?”. (...) Você tem que ter alguém que faça isso aí para você, um profissional que oriente o professor iniciante. Isso que estou falando para você que eu tive, Graça a Deus (Lygia, entrevista, 2021).

Contemplar os diferentes saberes eu acho, eu acho que foi sim. A questão de controle, de coordenar a turma, eu achei que não foi tão difícil, tenho até uma relação legal com as crianças, eu achei que isso não foi tão difícil. Eu achava difícil saber o que eu ia passar para eles, de conteúdo, porque tem as diretrizes, mas isso é muito difícil, eu pego as diretrizes e falo: “tá, e agora?”. A gente não tinha livro didático, porque ainda não tinha sido entregue o livro didático. Eu achava muito difícil: “tá e agora? O que eu vou passar para as crianças? Que conteúdo eu preciso trabalhar?” (...) É, eu falo que esse, para mim, é o maior desafio e tem sido durante todo o ano. Saber qual o conteúdo que eu preciso trabalhar, por quê? Vamos supor, a minha parceira de ano, aqui a gente tem trabalhado muito assim, a parceira, são duas turmas por ano, se minha parceira de ano falar assim: “vamos trabalhar isso” aí é legal, consigo fazer várias atividades, a gente encontra jogos, monta uma apresentação super legal para a gente usar. Agora, saber qual é esse conteúdo que eu preciso passar, para mim, é o maior desafio, eu acho (Ruth, entrevista, 2021).

Foi difícil, porque você tem que seguir toda aquela metodologia, aquele que a gente usou, o Aprender Sempre, o Aprender Sempre é agora, o Ler e Escrever, o EMAI, então a gente tem um pouco de autonomia para trabalhar com os alunos, mas a gente tem que seguir todo aquele projeto, o difícil foi eu aprender a conciliar o que eu conseguia, a forma que eu conseguia ensinar com o material que eu tinha que trabalhar porque, para mim, também era novo. (...) O estado a gente tem que seguir o EMAI e o Ler e Escrever, até agora eles mudaram para Aprender Sempre, porque está em modo remoto, então a gente tem o EMAI, o Ler e Escrever e tem os livros didáticos que a gente acompanha, a gente pode conciliar junto, mas o EMAI e o Aprender Sempre é o que a gente tem que passar, porque é isso que cai naquelas provinhas de AP, que a gente dá para as crianças, porque a gente trabalha porque a AP vai ver se a criança está consolidando aquelas matérias que a gente está dando, então não dá para

fugir, a gente tem que trabalhar com aquele material (Tatiana, entrevista, 2021).

As professoras trazem relatos de suas experiências cotidianas e da dificuldade em compreender o currículo e relacionar as suas práticas de ensino, traduzido por elas como conteúdos e materiais didáticos. Apresentam dúvidas sobre o que devem ensinar, como ensinar de acordo com o programa entregue pelas secretarias estadual e municipal e como adaptar seu ensino ao exigido, considerando a referência de acompanhamento para avaliações externas.

Essa não é uma vivência isolada. Lembro-me da primeira semana em que comecei a atuar como professora e, logo em seguida recebi os livros didáticos que seriam utilizados naquele ano. Apenas isso. Não houve uma conversa sobre o uso dos livros, sobre o que era esperado para o ano de escolaridade, bem como os conteúdos específicos a serem trabalhados. Consegui me adaptar ao pedir ajuda a uma professora que trabalhou no ano anterior, e me entregou uma lista de conteúdos pouco conectados informando que deveria segui-los. Perguntava-me sobre como fazer, por onde começar, se existia uma ordem fixa ou poderia seguir a minha compreensão. Liguei para um amigo que atuava no mesmo ano de escolaridade em outra escola e ele compartilhou comigo alguns planos de aula e, naquele momento, me senti segura. Olhei para os planos e pensei: isso eu sei fazer.

A preocupação sobre os materiais e programas a serem desenvolvidos nos currículos escolares é agravada pelas políticas reformistas na formação de professores. Há uma disputa sobre qual conhecimento deve ser ensinado, qual o material a ser utilizado e, com as mudanças de governo e gestão, políticas educacionais são descontinuadas e outras surgem como obrigatórias à prática escolar. É o caso da Base Nacional Comum Curricular (2018), da Política Nacional de Alfabetização (2020) e Aprender Sempre (2020)²⁰, que norteiam conhecimentos na condição de “competências e habilidades” corroborando concepções epistemológicas de ensino bastante controversas.

Considero a base de conhecimento profissional docente (SHULMAN, 1987; 2004) enquanto organização de saberes que a formação inicial de professores deveria contemplar, mas reconhecendo que tal base não é rígida, tampouco uma lista a ser seguida: ao contrário, um guia de orientação que como todo guia é construído por uma pessoa ou grupo de pessoas em contexto e concepções específicas. Assim, pode vir a servir como apoio para compreender as estratégias de ensino mobilizadas pelas

²⁰ Diante da suspensão das aulas em decorrência das medidas preventivas para conter a pandemia da COVID 19, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo realizou um levantamento de quais seriam as habilidades essenciais do Currículo para serem trabalhadas durante o ano letivo de 2021, que contemplassem o ciclo 2020-2021.

professoras, e como procuram desenvolver seu trabalho diante de incertezas e inseguranças.

Apresento algumas situações de ensino narradas pelas quatro professoras iniciantes, nas quais é possível depreender suas percepções sobre o ensino de forma geral e, especificamente, no tocante à alfabetização e ensino de matemática, áreas incitadas por elas.

Esse aluno, que é público-alvo da educação especial, eles falavam que ele tinha alguns surtos dentro da sala de aula, que às vezes ele jogava a carteira, aconteceu alguma coisa nesse sentido. Durante os primeiros dias que eu fui para a escola e ele não foi, ele chegou a ir alguns dias, não sei especificar quantos e a gente teve uma relação bacana, eu já sabia disso então procurei ao máximo acolhê-lo e a gente teve uma relação legal, ele conseguiu fazer as atividades. Eu me lembro que, na aula de artes, eu não estava junto, estava na escola, visitando a agenda, o caderno deles, estava lá na sala dos professores, lembro que o Ricardo veio, muito desconcertado, acho que ele não estava chorando, mas acho que a professora tinha tirado ele da sala porque ele tinha surtado dentro da sala e eu peguei e sentei com ele, expliquei: “Ricardo, o que você está sentindo?” e ele contou que estava muito chateado porque o professor... alguma coisa assim, contou que o professor não entendeu, aí eu peguei e falei assim, expliquei, a gente conversou um pouquinho e eu falei: “o que você acha de voltar para a sala e explicar para o professor que não foi isso que você tinha pensado?” não lembro exatamente da situação, mas lembro que a gente bateu um papo e ele conseguiu se acalmar e voltou para a sala, continuou com o professor. Isso me marcou (Ruth, entrevista, 2021).

A gente buscou outra alternativa, então eu vi que não dava certo eu conversava com essa minha colega e a gente retomava de uma forma diferente, porque eles têm, não sei as outras cidades, mas aqui, primeiro aninho, eles vêm que não sabem o alfabeto, não sabem os numerais, a meu ver, eles já vinham com isso, já aprendiam isso na creche, eles tinham dificuldade até mesmo em pegar em lápis. Eu já queria que eles fizessem o cabeçalho, eles não sabiam fazer nem a letra C da cidade, então foram dicas até da coordenadora: “Olha, vamos fazer todo mundo a letra C”, aí eu olhava tudo com eles, todo mundo fez? Agora a letra A, então até abril a gente trabalhava desse jeito, em dia que não dava certo, que estava muito rápido, vamos fazer letra por letra com eles, então houve muito essa troca. Porque a gente não tem noção, a gente chega pensando que eles já estão escrevendo na linha, eles não têm nada, não sabem nada. (...) Referente a ensinar, não. É lógico que a gente aprende com as experiências, porque o jeito que eu fui alfabetizada era diferente, como eu falei, na minha época era B com A, BA, agora a gente trabalhava muito o sonzinho, vamos aprender a letra F, a letra V, olha como faz o sonzinho, trabalhamos muito a preguicinha, que era uma coisa que eu também aprendi, que eu também não sabia. (...) Eu lembro que eu tinha um aluno, nessa mesma série em 2018, eu entrei no final de 2017, então eu entrei, praticamente, nas férias. Em 2018 eu peguei esse primeiro ano, tinha um aluno com um problema muito sério na fala, então eu não entendia o que ele falava e, às vezes, as crianças traduziam o que ele falava, tanto que uma vez eu chamei a mãe e falei: “mãe, ele tem um problema gritante” porque ninguém entendia, era coisa de fono mesmo e a mãe falava que ele tinha dificuldade desde a creche, estava tentando encaminhamento, não tinha dinheiro, você sabe que as coisas no SUS são bem difíceis. Eu, por achar que esse aluno tinha problema na fala, às vezes a gente falava assim: “vamos fazer uma lista” e ele queria participar, só que ele falava, “vamos fazer uma lista de mercado, o que vocês compram no supermercado?” e, às vezes, ele levantava a mão e eu escrevia na lousa, então ele falava e eu não entendia e ele falava, as crianças também não entendiam e ele começou a chorar, chamei a mãe e falei: “olha mãe, está uma coisa assim que está atrapalhando até a ele mesmo”, porque era uma criança que eu percebia que

terminava a lição e ficava quieto porque as crianças, por não entenderem ele, ele ficava triste, então era uma criança que eu jamais pensei que iria sair alfabético e ele saiu, porque eu pensei que por ele não falar direito ia atrapalhar o desenvolvimento dele na escrita, e ele saiu alfabético. Foi uma coisa que para mim foi, sei lá, eu não sei até hoje como ele se alfabetizou (Tatiana, entrevista, 2021).

Então, bom, tudo, tudo que eu quero ensinar é num tom de brincadeira, de diversão para eles pegarem, e aí, quando a professora chega na escola você tem que (demonstra com as mãos) xiii, todo mundo quieto né, só que eu sou bem tranquila em relação a isso né, eu sou bem tranquila, não me incomodo com essas coisas não, e aí eu estava ensinando uma atividade para os meus alunos, pensei “puxa como eu vou atrair eles, eles não vão querer, como que eu vou fazer?”. Aí pensei em uma estratégia, separei em equipe de meninas e equipe de meninos, vamos dividir essa sala, aí dividi as duas turmas, vamos fazer uma gincana porque eu quero que vocês façam a fração e inventei alguma coisa, claro que inventei no sentido de que já tinha pensado isso em casa, e aí quando as meninas ganhavam por exemplo, era aquela gritaria na sala de aula, daqui a pouco a diretora bateu na porta e perguntou "o que é isso aí?" aí eu convidei pra entrar, eu né, finjo que não é comigo, entra aqui e olha só, e falo olha só crianças $\frac{1}{4}$ de não sei o que e vou perguntando a fração para eles e eles levantando a mão e respondendo, todo mundo respondendo, todo mundo respondendo menina, e levantava as plaquinhas, e aí que ela viu que era uma aula. Outra vez também foi uma vez que eu pedi para transformar a fração em decimais, e eu falo da matemática, porque eu acho que a matemática... eu tenho muita facilidade com a LP, então a matemática não é que eu não tenha, mas essa nova metodologia eu amo, apesar dos professores, meus colegas, não gostarem. Não é não gostarem, elas nem conhecem. Eu não, eu fui aquela diferente, que era do tradicional e aprendi junto com os alunos a nova metodologia. E eu aplico isso aqui agora. Ah, mas a divisão é só aquele jeito simplificado? Não, gente. Tem com decomposição, tem com isso, todas as formas eu ensino. Porque eu aprendi isso, então eu passo pra eles. Então eu peço pra eles transformem essa fração em... essas coisas que são mais chatas para o professor ensinar para o aluno, sabe? Isso que eu falo pra você. Não estimula eles, não querem aprender, eles estão ó, nem aí. Eu não me contento com isso, então falei, eu quero que vocês transformem a fração em números decimais e agora vamos fazer isso aqui, e aí ensino lá na lousa e depois chamo, vem aqui, fulana, fulana e fulana, chamo todo mundo, até os que têm mais dificuldade, eles aprendem comigo no tom de brincadeira. Eu levo lá na lousa. E outra, se a sala inteira aprender, nós vamos ter a festa da bexiga de água na escola. Menina do céu, os inspetores, os da limpeza, querem morrer com você. (...) E eu sabia em qual habilidade eles não estavam bem, por exemplo, distinguir fato de opinião, e eu pensava, se eu falando não deu certo o que eu vou fazer então? Aí eu bolava alguma coisa, ia lá para fora, falava: gente, seguinte, leiam esse texto que tá aqui no livro – texto legal – aí vamos falar sobre (porque eles gostavam muito de planetas e essas coisas) e vamos pegar um texto científico ótimo, mas também estamos trabalhando o gênero. Mas também não abro muito, é só uma coisa. E aí lá em tom de brincadeira, de gincana, porque eles adoram competir, fazia cinco grupos com plaquinha de novo, vocês vão achar dentro do texto essa habilidade aqui, qual é nome do personagem que está emitindo um fato? E aí por conta da brincadeira, da competição eles acabavam aprendendo (Lygia, entrevista, 2021).

Porque na minha sala eu tinha um aluno que era deficiente visual e autista, então ele tinha múltiplas deficiências. E acho que esse foi o maior desafio que eu enfrentei, só que como trabalhar com as crianças? Porque tinham algumas coisas nele, por exemplo, você não podia tocar, porque ele acabava batendo, mordendo, porque se ele tinha o transtorno do espectro autista, ele não gostava do toque e aí eu ficava naquela, o autista ele aprende pelo visual, mas se ele tem o transtorno e é deficiente visual, como que eu posso chegar até ele? Como eu posso chegar e aproveitar a presença dele em sala de aula fazendo com que ele aprenda? Então, acho que foi frustrante, porque eu não conseguia ajudá-lo muito e aí acho que foi também o meu maior desafio (Bell, entrevista, 2021).

Os relatos foram escolhidos pelas professoras iniciantes enquanto momentos marcantes de seu ensino. É possível depreender como a maioria das professoras, apesar de todas as dificuldades próprias da inserção profissional, selecionam momentos positivos, nos quais os estudantes conseguiram aprender o conteúdo. Narrar de forma positiva a sua prática docente contribui para a manutenção das altas expectativas que têm de si e de seus estudantes.

É possível considerar, nesse recorte de situações de ensino, que as professoras mobilizam majoritariamente dois conhecimentos da base profissional docente: o conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento dos aprendentes e suas características. O primeiro trata do amálgama que se encontra na interseção entre o conteúdo e os processos pedagógicos: como utilizar um em favor do outro, como transformá-los neste outro saber, que seria o saber próprio que designa a profissão docente, pois apenas o especialista em ensino seria capaz de acessar. Esse conhecimento é revelado pela situação em que Lygia narra sobre como concilia o conteúdo de matemática aos jogos em sala de aula, favorecendo o aprendizado dos estudantes. Já o conhecimento dos aprendentes está relacionado às tendências pedagógicas que compreendem que o contexto educacional influencia diretamente no processo de ensino-aprendizagem, e diz respeito às características e questões relativas ao grupo de aprendentes específico a que se pretende ensinar. Nos depoimentos é possível observar como as professoras preocupam-se com as características de seus estudantes, e em como tornar-lhes o ensino apropriado.

São relatos que deixam ver as suas preocupações, ações e formas de lidar com o contexto situado de ensino. Demonstram um aprendizado intensivo da docência e como reconhecem o desenvolvimento profissional como um *continuum*. Pois, se por um lado afirmam um despreparo para lecionar e uma ausência de conhecimentos sobre o ensino e a escola durante a formação inicial, por outro demonstram saber lidar com as adversidades aparentes.

Na literatura sobre inserção profissional (MARCELO, MARCELO-MARTINÉZ e JASPEZ 2021; VAILLANT, 2021), encontra-se pouquíssimos depoimentos de professoras iniciantes que, diante da falta de apoio, acabam por abandonar a profissão. Há uma ausência de acompanhamento nesse período, e poucos dados sobre a exoneração docente e suas razões. As que não conseguem resistir aos primeiros momentos por razões como a violência intra e extraescolar, contexto de vulnerabilidade social, muitos alunos por turma, falta de condições materiais para exercer a docência, entre outros, parecem

invisíveis frente às políticas educacionais existentes. Mas as professoras iniciantes deste trabalho aparentam driblar tais dificuldades, ainda que não reconheçam em si mesmas a segurança necessária ao ensino.

Há, nesse sentido, uma tensão de difícil compreensão, pois, ao mesmo tempo em que narram as dificuldades, o sentimento de solidão e um desconhecimento de práticas pedagógicas e curriculares, conseguem desenvolver o ensino de acordo com as suas crenças e convicções. Isso leva a crer que, mesmo diante de tantos aspectos dificultadores para a inserção profissional, as professoras conseguem sobreviver e exercer a docência, ainda que possam comprometer a sua saúde psíquica. Talvez pelas dificuldades apresentadas, duas das quatro professoras não permaneceram na regência de sala de aula, e outra tenha dúvidas sobre o segmento de atuação, mas, ainda assim, nenhuma abandonou a docência por completo.

O que aparenta acontecer é um exercício profissional individualizado, com pouca troca entre os profissionais da escola para tirarem dúvidas, compartilharem planos de aula ou os conteúdos específicos de cada matéria. Quando esse movimento ocorre é, geralmente, por iniciativa das professoras iniciantes que precisam recorrer a outro profissional. E, por vezes, a troca não é harmoniosa, revelando as diferentes concepções de ensino existentes na escola.

Também é possível depreender dos depoimentos uma recorrência no que tange aos estudantes com deficiência ou algum tipo de dificuldade de aprendizagem, tornando-os público-alvo da educação especial. É plausível pensar porque as professoras trazem à tona esses casos, e o que chama a atenção nessas situações. Primeiramente, é importante considerar a heterogeneidade do conjunto de estudantes, sendo impossível conceber hoje uma escola pública passiva quanto à diversidade. Mas, será que as professoras tiveram contato com crianças com deficiência anteriormente? Aprenderam, durante a sua formação inicial sobre os conhecimentos e estratégias específicos da educação inclusiva? Há na escola algum tipo de postura inclusiva aos estudantes e formação aos profissionais?

Embora parte das professoras mobilize conhecimentos específicos para ensinar esse grupo de estudantes compreendendo que todos devem ter direito à aprendizagem, uma delas afirma “até hoje eu não sei como ele se alfabetizou”, e quando perguntei o que poderia ter feito em suas aulas, a professora não soube responder. Essa fala direciona às nossas preocupações para o “raciocínio e ação pedagógica” (SHULMAN, 2004), isto é, ensinar é antes de tudo compreender. As marcas pedagógicas da profissão docente, segundo esse mesmo autor, pressupõem pensar, atuar e agir com integridade. No entanto,

no caso de professoras iniciantes, esse ciclo se dá de forma bastante solitária e, muitas vezes, marcada pela ausência de apoio profissional.

Ainda no que tange às percepções que as professoras têm de seu ensino, a maioria delas relatou dificuldade quanto à indisciplina. Demonstram que esse é um conhecimento proveniente da experiência e, à medida que o problema surgia, procuravam aproximar os estudantes do processo de ensino-aprendizagem com diferentes estratégias. Os relatos a seguir demonstram essa tensão:

cada sala a gente sabe que tem meia dúzia que é comportamento ou, às vezes, o professor quer falar e a criança está cantando. Eu tinha um aluno no primeiro ano que era assim, quando eu comecei, eu falava, ele cantava e eu percebi que quanto mais eu chamava a atenção dele era pior, então eu comecei a trazer ele para mim, então ele sentava do meu lado, fui conversando, porque quanto mais chamava, mais ele gritava, mais ele berrava, não adiantava, aí depois eu percebi que quanto mais eu trazia ele para mim, ele não saiu alfabético, mas ele melhorou muito o comportamento dele depois, e era um caso que o pai estava preso, a mãe não dava atenção, então era um caso bem difícil (Tatiana, entrevista, 2021).

Outra coisa que eu acho fundamental que depois eu aprendi, porque eu sofri nesse primeiro ano com aluno por conta de disciplina, eu chorava até na sala. E agora não. O que eu faço depois dessa experiência, eu conquisto todos os meus alunos, eu os faço ficarem apaixonados por mim, mesmo aqueles... teve um que falou para mim "olha professora, (quinto ano), eu nunca gostei de nenhuma professora, mas você eu gosto". Era uma menina com cara feia mesmo, ainda mais quando você pega sala da DE – sala da DE é porque tem pepino. Ninguém quer aquela sala. Então, é aquela que ninguém quer. E é aquela que eu pegava. Mas eu fazia os bichinhos se apaixonarem por mim, e essa menina falou isso para mim e eu ficava toda feliz né. Mas por quê? Eles faziam alguma coisa para me provocar eu fingia e ia brincar, mostrava muito amor, muito carinho pra eles. Não deixava atingir que aí eu conquistava todos eles mesmo. Então essa é outra fórmula de você conquistar e fazer esse aluno aprender. A questão, como diz Wallon, da afetividade (Lygia, entrevista, 2021).

Apesar das dificuldades específicas do início do exercício profissional narradas pelas quatro professoras iniciantes, é possível observar que elas demonstram estratégias de sobrevivência. Recorrem a algumas “fontes de conhecimento” (SULMAN, 2004), como a sua formação acadêmica e áreas de conhecimento (autores, textos); materiais institucionais em torno do processo educacional (apostilas e cursos oferecidos pelas redes); pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizagem, ensino e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem e, especialmente, uma sabedoria que deriva da própria prática.

Possivelmente, essas professoras apresentam uma trajetória diferenciada de outros profissionais iniciantes, pois conseguem resistir aos desafios do início do exercício profissional sem grande sofrimento e com apoio de um grupo colaborativo. Pode ser decorrente do apoio profissional que algumas receberam da coordenação pedagógica em

suas escolas e também por essas integrarem um grupo colaborativo de ensino. Ainda que tais movimentos sejam individualizados, aparentam contribuir para uma indução profissional formadora dos sujeitos.

Na próxima seção, apresento as formas que as quatro professoras iniciantes buscaram para enfrentar os desafios do início do exercício profissional, o que as levou a frequentar um grupo colaborativo. Será possível observar em que momento as suas trajetórias profissionais se aproximam e distanciam em função do apoio que receberam.

5.3 Estratégias de enfrentamento no contexto da escola

Se a inserção profissional das quatro professoras apresenta aspectos dificultadores, há também aqueles que facilitam a sua imersão. Como já mencionado, elas consultam diferentes fontes de conhecimento para amparar a sua docência e reconhecem as tensões dessa fase demonstrando que, desde a escolha da escola e turma, a conversa sobre o ensino pode contribuir para uma integração ao espaço escolar.

Demonstram também recorrer a materiais como vídeos, consulta aos familiares e profissionais que atuam em outras escolas. Mas o que aparenta ter feito a maior diferença durante o início do exercício profissional foi a participação em um grupo colaborativo: o apoio profissional, no âmbito da instituição escolar, que três delas receberam foram de coordenadoras pedagógicas que integravam o coletivo. A parceria intencional firmada entre professoras iniciantes e coordenação pedagógica foi o que levou três professoras a integrarem um grupo colaborativo sobre alfabetização, como demonstram os relatos a seguir.

Então, o grupo foi a Conceição mesmo que falou, porque quando eu estava aqui, em 2016, ela já queria me levar. Só que eu tinha um menino bebezinho, não conhecia nada ainda, e era presencial, então eu não fui em 2016. Porque eu não dirijo né, por enquanto, não tenho carro e pensei: nossa, como eu vou né. (...) Era à noite os encontros deles na universidade e eu não fui. Quando eu voltei pra cá, a Conceição falou que agora era virtual e disse "agora você vai", e ela me indicou, me levou junto, eu e mais uma outra professora de lá, porque a gente tinha desenvolvido no ano passado um ótimo trabalho lá nessa escola dos quintos anos (Lygia, entrevista, 2021).

A Conceição, que é essa minha coordenadora, faz parte, faz tempo. Desde que eu trabalhei com ela, em 2018, ela vem me chamando. Em 2019, eu cheguei a participar de um encontro, lá na universidade, mas tive um problema de saúde, não pude continuar. Ano passado foi toda aquela coisa, de remoto, vamos ficar em casa e não deu para eu acompanhar as aulas e esse ano falei não, vou fazer diferente, vou tentar, como também é só remoto, eu tenho um filho pequeno também, de seis aninhos, aí dá para eu acompanhar remotamente, aí falei, esse ano eu vou participar. Particpei do primeiro encontro pela troca de experiências. Essa minha colega que me ajudou no primeiro aninho, ela também me chamou, porque ela começou a participar ano passado (Tatiana, entrevista, 2021).

A Eva [coordenadora pedagógica] tinha me levado e ela me explicou que eram conversas sobre alfabetização e que ela gostava muito e que o grupo levava você a fazer algumas reflexões sobre... como eu posso dizer? Sobre o modo como você trabalha em sala de aula a alfabetização, então a gente sempre pegava um evento, porque a gente compartilha muito as experiências (Bell, entrevista, 2021).

O convite realizado pela coordenação pedagógica torna-se relevante, pois as professoras desconheciam o espaço formativo ou poderiam não enxergar uma possibilidade de indução. É difícil que professoras iniciantes recém-chegadas tenham uma extensa rede de relações e saibam por onde desejam ou não percorrer. Apesar disso, essa não foi a única estratégia para chegar ao grupo: a professora Ruth recorreu às fontes de conhecimento que eram familiares, como a formação acadêmica, e fez uma aula com um professor integrante, descobrindo, através do site institucional, a existência do espaço, como explica.

Na verdade, eu estava querendo fazer, eu estava em uma época que eu estava pesquisando pós-graduação e cursos em geral, porque eu gosto de fazer. Aí eu vi o site de extensão da universidade e encontrei esse que é sobre alfabetização aí pensei: "tem tudo a ver", a alfabetização, que eu estava no terceiro ano, sofrendo, pensando como eu ia alfabetizar aquelas crianças e me inscrevi. Não conhecia ninguém que tinha feito o curso e esperava encontrar as respostas que eu precisava para conseguir alfabetizar as minhas crianças, e foi isso (Ruth, entrevista, 2021).

Mesmo que o trabalho docente seja reconhecido pelas quatro professoras como solitário e individualizado, afirmam ter recebido alguns tipos de suporte na escola que auxiliaram o momento de chegada.

Eu até fiquei meio assim, como eu vou falar para ela que eu não sei nada? Ela vai falar assim: suma da minha escola. Mas ela falou assim: "Que ótimo. Que bom. Que bom que você veio sem vício nenhum". Aí eu olhei para ela e falei assim: "é?" E ela falou: "é, vou te ensinar tudo". Por que a Conceição, não sei se você conhece, ela é do grupo mas ela é... o foco dela é alfabetização. Pense numa pessoa que, olha, ela é maravilhosa nessa área. Aí ela que me formou. Eu falo que ela que me formou. Ela ia na minha sala e me falava, ela dava aula e eu era uma aluna, ficava assistindo. (...) Eu era a professora, e eu assistia as aulas dela. Claro, não estou falando que tudo era assim, mas em coisas assim, a didática, entendeu? Como fazer com que aquele aluno aprenda? Como ensinar? Porque isso que é o difícil. Não é que você não sabe o conteúdo, você não sabe a didática, por mais que você tenha isso na faculdade é complicado. Como que eu vou abordar esse tema? Como eu vou introduzir isso? Você entende? Você não tem isso, você não tem noção de como que é. Eu não tinha. Mas eu era muito atenta. Ela ia na minha sala... engraçado que tem gente que fala assim, "eu não gosto", porque hoje eu sou coordenadora também. A partir desse ano. Estou nessa função. Eu fico pensando que o Estado cobra muito que o professor/ coordenador observe a sala de aula, e para mim isso foi muito tranquilo, porque eu convivi com isso, então para mim é tão natural que até outras coordenadoras achavam estranho. Porque eu trabalhei esse ano com ela e depois fui embora, fui para outra cidade. Então eu cobrava isso das outras coordenadoras, que horas você vai vir aqui na minha sala, por exemplo, se eu vou pegar o quarto ano, por exemplo, conteúdo de quarto ano eu sei pra mim,

mas aí, como é que eu vou trabalhar isso daqui específico? Não tenho ideia. E aí, era até um vício ruim, porque as coordenadoras não vinham. Por isso que eu digo para você, tem coordenador que tá ali junto com você, cumprindo a função dele que é – qual é a função dele? Te ajudando, te formando. Então, eu sentia falta, porque outras coordenadoras não iam, não faziam isso. Falavam assim: "ah, na teoria...", putz, na teoria não dá pra mim. Enfim, a Conceição me ensinou tudo. Ela falou assim, olha, tem o currículo, a bíblia aqui do Estado, você tem que seguir, porque o que eu via era que os professores não seguiam (Lygia, entrevista, 2021).

e teve outra professora que é uma colega de trabalho que mesmo que eu não esteja mais na escola, a gente virou muito amiga, tive muita ajuda dela, porque ela tinha uns dez anos de alfabetização, então a gente trabalhou muito bem juntas, tive muita ajuda. Acho que tem doze anos de história, bem mais antiga, mas sempre trabalhou com primeiro ano, mais experiente. Ela me ajudava dando dicas de como trabalhar, então a gente sentava para produzir nosso planejamento, o que deu certo, o que não deu, aí no meio do ano quando a gente já tinha um número certo de alunos alfabéticos, a gente começou a fazer os agrupamentos, então um dia da semana eu ficava com aquelas crianças que já estavam alfabéticas, e ela ficava com aquelas crianças que ainda precisavam trabalhar mais, como ela já tinha mais experiência, ela pegou mais a parte de alfabetização e eu ficava com aqueles outros que já estavam alfabéticos para gente poder trabalhar melhor com eles, então houve bem uma troca. Às vezes, a gente invertia, eu ficava com os não-alfabéticos e ela ficava com os alfabéticos trabalhando texto, para a gente fazer toda essa troca, uma ou duas vezes por semana, depois do meio do ano. Eu acho que a parceria, porque, se nas minhas dúvidas do que eu fazia, não dava certo, ela: "não, vamos de uma outra forma" ou as trocas de experiência, ou, às vezes, eu fazia de um jeito e não dava certo, aí ela: "olha, eu fiz assim" aí já dava, ou eu mesma tratando com ela porque, às vezes, alguma ideia que eu tinha também dava certo com ela, então houve muita troca de experiência e por ela ter mais tempo, ela me ajudou nesse sentido de: "olha, não deu certo, mas faz assim que você vai ver que vai dar", então a gente trabalhou muito bem isso (...). E a minha coordenadora também, que era um amor de pessoa (Tatiana, entrevista, 2021).

Os dois depoimentos demonstram como a troca favorece um acolhimento profissional entre professora iniciante e professora experiente, sendo uma delas atuante na coordenação. Importante considerar que a professora coordenadora mencionada por Lygia integra há bastante tempo o grupo colaborativo de alfabetização, o que contribui para a aproximação e para a valorização de parcerias. O relato de Tatiana, por sua vez, permite refletir como, apesar de positiva, a parceria entre pares, carrega marcas de individualização, reconhecendo uma disposição por parte de uma professora mais experiente. Sobre as parcerias estabelecidas na escola, Ruth conta sobre a apreensão do começo, pois achava que a troca com uma professora mais experiente poderia modificar a sua relação e concepção sobre os alunos:

Fiquei um pouco apreensiva, disso modificar minha relação com eles, mas eu falei: "eu quero muito, acho que isso vai ser importante", então ela sentou comigo e a gente foi conversando de criança por criança, ela foi me contando: "olha, essa criança já está em um nível tal. Essa criança tem esses problemas. Essa criança..." e ela foi conversando isso comigo. Acho que o maior acolhimento foi nesse sentido. Na escola em si, as professoras, a experiência

que eu tenho escutado, é que é um trabalho meio solitário, elas contam. A pandemia, neste sentido, favoreceu muito as trocas porque fortaleceu os grupos de WhatsApp, o compartilhamento de atividades, atividades interdisciplinares e por ciclo, a gente tem trabalhado muito mais em conjunto. Elas contam que, no presencial, isso não acontecia e agora, na pandemia, não foi sempre, mas a gente conseguiu fazer algumas atividades mais interdisciplinares (Ruth, entrevista, 2021).

A fala de Ruth remete à discussão sobre estabelecidos e *outsiders*, ou seja, a relação entre professores experientes e iniciantes na instituição de ensino e o possível apoio que recebem. Sua preocupação não acontece em um vazio sociológico, pois acontecem em condições desiguais de poder. Como procurei explicar no início deste trabalho, os professores iniciantes tendem a se verem e serem vistos como *outsiders* provisórios, devido ao desconhecimento das normas, códigos e valores da escola.

O que a análise das narrativas demonstra é que há outro fator que contribui para a relação estabelecidos-*outsiders* e, que provavelmente, os distingue. As professoras iniciantes realizam práticas pedagógicas baseadas em uma concepção epistemológica de ensino crítica e intercultural. Consideram relevantes os saberes trazidos pelos estudantes, procuram diversificar suas aulas em função de um melhor aprendizado, desejam ser professoras cada vez mais aperfeiçoadas para os seus estudantes, valorizando a diversidade e diferentes visões sobre o ensino.

No entanto, tal concepção epistemológica não é a única nas instituições, sendo a tradicional bastante difundida devido ao tempo de atuação dos profissionais mais antigos, um desinvestimento na carreira em decorrência de seu cansaço e/ou aproximação da aposentadoria; ou mesmo uma crença de que o ensino deve ser concebido por meio de folhas, exercícios de repetição e memorização. Dessa forma, estabelecer parcerias na instituição de ensino pode não ser um processo harmonioso, o que leva as professoras iniciantes a reconhecerem-se como *outsiders* por não quererem se assimilar a uma cultura local, que pode estigmatizar estudantes e práticas docentes consideradas inovadoras. Ao serem vistas e se verem como *outsiders*, procuram um grupo colaborativo, como no caso das quatro iniciantes, que tenham alguma aproximação com seus ideais sobre o ensino.

Essa análise está em conformidade com o que relata Lygia sobre o que é considerado uma aula. Ela afirma que, ao fazer jogos em sala ou no espaço externo, recebia visitas da direção para averiguar o que acontecia. Suas práticas pedagógicas também promoveram desconfiança nos inspetores e agentes escolares, que não reconheciam que ali estivesse sendo trabalhado conteúdo específico. Tal argumento alinha-se à preocupação sobre outras coordenadoras de escolas, que não passavam em sua sala para observação do ensino, estranhando uma postura pouco colaborativa.

Nesse sentido, as parcerias precisam ser conduzidas a partir de seu contexto específico. É bem visto que ocorram trocas entre profissionais de ensino, especialmente entre iniciantes e experientes, mas quando as práticas não convergem para o desenvolvimento profissional em uma perspectiva crítica e emancipatória, pode reforçar uma repetição acrítica de ações pedagógicas.

No contexto internacional, há significativo incentivo a uma indução baseada em mentoria (MARCELO *et ali.*, 2016; MARCELO e VAILLANT, 2017), aumentando os programas de formação para professores experientes. Nesses lugares há condições estruturais específicas para que a mentoria se desenvolva, como redução de horas em sala de aula, mudança de cargo ou função, gratificação salarial e mesmo programas de formação bastante estruturados. No contexto brasileiro, a ideia de mentoria ainda ocorre de forma bastante espontânea e individual, cabendo aos professores iniciantes pedirem algum tipo de suporte àqueles com quem têm afinidade ou dependendo da colaboração de experientes que desejam apoiá-los.

Proponho uma leitura crítica da indução apenas como mentoria, pois corre o risco de personificar práticas que são ou deveriam ser coletivas, assim como pode controlar o trabalho docente, produzindo uma profissionalização às avessas. É o que alertam os autores Coelho e Diniz-Pereira (2017) ao mencionarem a proletarização do trabalho docente sob o controle de execução de atividades e seus fins; eles argumentam que, sob o discurso da profissionalização, pode haver uma diminuição da autonomia dos professores.

A parceria por via da mentoria pode provocar uma hierarquização da relação docente compreendendo que o professor experiente, necessariamente, saiba mais que o iniciante, divergindo de uma concepção colaborativa, de trocas entre diferentes visões. Parece-me mais interessante que essa interação ocorra entre mais de duas pessoas, como no caso das comunidades de aprendizagem docente, possibilitando diferentes compreensões sobre as práticas de ensino. Quando as parcerias ocorrem no contexto de uma comunidade de aprendizagem docente, demonstra como a coletivização de questões pode romper com o ensino individualizado e praticado a portas fechadas.

No caso desta pesquisa, o apoio que três professoras receberam das coordenadoras pedagógicas ocorreu com a observação de suas aulas, trocas de conhecimentos e apresentação de materiais, demonstrando uma postura colaborativa sobre a aprendizagem da docência. Ao integrarem o grupo colaborativo, as coordenadoras pedagógicas se reconhecem em contínuo aprendizado e transmitem seus conhecimentos as recém-chegadas às escolas. Mas quando não ocorre essa rede de relações, cabe às iniciantes

buscarem sozinhas espaços de formação, como o caso de Ruth ao ingressar na comunidade.

Por essa razão, pensar grupos colaborativos enquanto comunidades de aprendizagem docente, possibilitando estratégias de indução profissional, vai além de parcerias impostas, com baixo senso crítico ou improváveis. São espaços coletivos de trocas, reflexões e estudo sobre casos de ensino. Cabe pensar como as dificuldades e os aspectos facilitadores vivenciados pelas iniciantes são enfrentados à medida que integram um grupo colaborativo. Quais seriam as razões que levaram as professoras a integrar um grupo colaborativo por espontânea vontade? O grupo favorece o aprendizado da docência de modo que melhorem continuamente enquanto docentes? O caráter voluntário, virtual e dialógico demonstra atrair as professoras iniciantes e o desejo de pertencer a esse espaço. No próximo capítulo será possível compreender as ações desenvolvidas no contexto do grupo, a participação e frequência das professoras iniciantes, e se a comunidade de aprendizagem docente pode favorecer a indução profissional enquanto formação DA prática (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999).

Capítulo 6 Aprendizagem da docência na comunidade

“Hoje amanheci rio,
Não fico no mesmo lugar
Minhas margens não me
comprimem
Minhas águas estão
a navegar”

(Elizandra Souza, poema Rio
águas da cabaça, Coletivo Mjiba, 2012)

Este capítulo trata da aprendizagem da docência na comunidade de aprendizagem, e objetiva compreender o trabalho desenvolvido no favorecimento à indução profissional. Assim como o poema escrito por Elizandra Souza e apresentado em uma reunião pela coordenadora do grupo, a aprendizagem não fica no mesmo lugar. Ela é contínua, relacional, humana e sociopolítica. Procuro compreender: quais são as margens da comunidade, quais as águas que levam a navegar, quem faz parte deste rio e onde ele pretende desembocar; seria ele capaz de encontrar o mar?

Parto da defesa da aprendizagem da docência como processos sobre o ensino-aprendizagem de forma situada, articulada às problemáticas atuais da sociedade. Conforme explica Candau (1983; 2020), um aprendizado que seja ancorado na didática fundamental, multidimensional e intercultural, aquela que não exclui a dimensão técnica do ensino, mas a recoloca de uma forma crítica do ponto de vista político. É uma interligação entre aspectos humanos, técnicos, políticos e sociais, considerando as diversas e implicadas dimensões do ensinar e aprender.

A perspectiva de aprendizagem da docência baseada em uma didática multidimensional e crítica (CANDAU, 1983; 2020) ainda esbarra nas dificuldades do pensamento hegemônico de que a formação de professores seja exclusivamente técnica e que, para ensinar, bastaria o domínio do conteúdo a ser ensinado. As autoras Cruz e André (2012) explicam que, no contexto da formação de professores, há uma tentativa de superação da tendência instrumental, mas ainda carece de definição do que seria a dimensão fundamental do ensino.

Estudos como o de Gatti (2010) e Nóvoa (2017) demonstram como a formação de professores tem se dado de forma descontextualizada da escola e da profissão docente. As dimensões do que, por que, como, para quem ensinar aparecem de forma difusa, desconsiderando os sujeitos e o campo de atuação. Essa é uma das razões que levam as

professoras iniciantes da pesquisa a denunciaram a distância entre o aprendido na formação inicial e a prática do “chão da escola”.

As quatro professoras iniciantes são desafiadas por um contexto profissional diverso social e culturalmente, levando-as a recorrerem a estratégias específicas de formação continuada. A passagem pelo curso de licenciatura oferece uma bagagem de experiências formativas e com elas conhecimentos profissionais docentes, mas que aparentam estar desconectados das dúvidas e situações de ensino que encaram no dia-a-dia. Por isso, há a denúncia de um conhecimento considerado por elas puramente teórico, em detrimento de um exercício profissional docente que exige diferentes formas de ensino-aprendizagem, atualização quanto aos currículos de suas redes de ensino e conhecimentos específicos sobre pessoas com deficiência.

Devido ao cenário desafiador de tornar-se professora, e os aspectos que facilitam e dificultam o exercício profissional, as quatro buscaram na comunidade uma forma de aprendizado da docência. Como demonstrado, nenhuma delas conhecia a comunidade *a priori*, mas na troca com suas coordenadoras pedagógicas foram convidadas a integrar o grupo considerando-o um espaço formativo. Uma delas buscou individualmente dar seguimento à sua formação recorrendo a uma disciplina na universidade, levando-a a descobrir o grupo. Penso que não bastaria qualquer ambiente profissional, há um interesse específico em práticas que pudessem contribuir para exercerem a profissão de acordo com as suas altas expectativas (COCHRAN-SMITH, 2012).

Dessa forma, a chegada à comunidade de aprendizagem docente nasce justamente do reconhecimento de lacunas em sua formação inicial, das dificuldades postas ao início do exercício e de uma disposição para melhorarem a sua prática profissional. Compreender de que forma o grupo contribui para a docência de professoras iniciantes passa por escrutinar as atividades realizadas, as situações de ensino evidenciadas, as formas de participação e, conseqüentemente, a percepção que as iniciantes têm do espaço.

6.1 A formação para a docência

Os desafios de quem começa a ensinar são muitos e já tive chance de evidenciar as dificuldades específicas apresentadas com recorrência pelas quatro professoras iniciantes. Tratam de aspectos como o conhecimento do currículo, do conteúdo a ser ensinado e o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 1987). É possível dizer que tais dificuldades são de ordem pedagógica, ou seja, compreendem uma gama de conhecimentos necessários ao ensino. Mas, as professoras também acusaram

tensões sobre a imagem que têm de si enquanto docentes e aquelas referentes às escolas em que lecionam.

O pertencimento a uma comunidade de aprendizagem docente pode ser uma estratégia de superação de algumas das dificuldades apontadas. No caso em questão, trata-se de um coletivo que dialoga sobre a alfabetização e os processos de leitura e escrita. Há, de antemão, uma definição sobre a área de conhecimento que contorna os encontros propostos pelas professoras, mas, apesar disso, favorece uma discussão ampla sobre a docência na educação básica.

A participação na comunidade de aprendizagem docente apresenta contornos favoráveis ao aprendizado da docência, evidenciando que integrar o coletivo contribui para a exibição de experiências, reflexões sobre o ensino e investigação da sua própria prática. No entanto, interessa-me, no contexto deste trabalho, compreender como a comunidade contribui para a docência de professoras iniciantes e, por essa razão, meu olhar estende-se às suas individualidades e subjetividades expostas na interação com o grupo.

A seguir, apresento quatro características de como a comunidade de aprendizagem investigada contribui para o aprendizado da docência de professoras iniciantes em interação com professoras experientes. Depois, procuro trazer problematizações a fim de favorecer uma discussão sobre os desafios e possibilidades do grupo. As características surgem da temática sobre a aprendizagem da docência e da análise de suas falas nas entrevistas e participação da pesquisadora no grupo, além dos documentos compartilhados. Estão articuladas entre si, embora haja um esforço de diferenciá-las para fins de compreensão.

6.1.1 O diálogo sobre práticas alfabetizadoras

Uma característica observada sobre a aprendizagem da docência é o compartilhamento de práticas alfabetizadoras na educação básica. O debate sobre alfabetização, leitura e escrita é conduzido no grupo segundo a perspectiva narrativa, apoiando-se em autores como Maria da Conceição Passeggi e Mikhail Bakhtin. Parte de um desejo de que os encontros produzam trocas alteritárias, onde a escuta permeie quem são na relação consigo e com os outros. O processo de produção da linguagem pressupõe pensar a constituição e transformação dos sujeitos a partir das falas das professoras, dos estudantes e outros profissionais de ensino. O diálogo é marca fundamental do grupo e é baseado em Bakhtin (1981), e em sua defesa de que não existe diálogo sem conflito e, antes, não existe autêntica relação entre indivíduos sociais sem diálogo.

A comunidade em questão desenvolve uma prática dialógica sobre os processos de leitura e escrita partindo de narrativas sobre o exercício profissional docente. Foram realizadas dinâmicas sobre leitura e discussão de livros literários e a produção de escritas de si como formas de aprendizado. No contorno da pesquisa que sustenta esta tese, algumas práticas são analisadas, tendo sempre como perspectiva as singularidades das professoras, suas trajetórias e expectativas, de modo que a busca pelo comum não seja uma redução do ponto de vista das várias formas de conhecimento apresentadas por elas. Nesse sentido, os relatos de suas próprias experiências no grupo e percepções auxiliam a compreender o processo de imersão no coletivo.

Como destacado, o diálogo necessita do conflito e, ao falar sobre aprendizagem da docência, é preciso considerar que não há uma única forma de exercer a profissão e conceber a docência. Há uma disputa profissional e social que é inerente ao campo, sobre o que deve ser ensinado, como, por que e para quem. As autoras norte-americanas Cochran-Smith e Lytle (1999) situam essa discussão abordando os problemas e questões que dizem respeito à profissão docente, à formação de professores e aos saberes docentes. Para elas, muitas investigações apontam diferentes concepções sobre o que significa “saber mais” e “ensinar melhor” na conjuntura da formação de professores. No entanto, o que diferencia as ideias das autoras está justamente na percepção de que existem diferentes concepções de aprendizado de professores, proporcionando distintas compreensões sobre como melhorar a sua formação.

Ao partir da premissa de que conhecimentos produzidos por professores não se separam das outras dimensões do ensino, nem como do trabalho que realizam diariamente, a profissão docente estará sempre situada em um contexto histórico e social. E por meio das narrativas, é possível compreender as múltiplas identidades enquanto seres humanos. Trata-se de conhecer profundamente aquele que fala, por que fala e de onde fala. Desse modo, as análises das narrativas sobre as práticas dialógicas do grupo demonstram suas tensões, desejos e choques de realidade enfrentados no dia a dia escolar, ou seja, a complexidade que envolve o ato de ensinar.

A alfabetização e os devidos processos de aquisição da escrita e da leitura perpassam o desenvolvimento da análise, mas não é o foco de investimento nesta tese. Isso porque, como já sinalizado anteriormente, duas das quatro professoras iniciantes mudaram de função na escola e as outras se deslocam entre os diferentes anos de escolaridade. Embora haja um interesse específico por parte das professoras no aprendizado destas temáticas, ela não é a definidora do objeto de pesquisa e, conseqüentemente, do meu olhar.

O grupo propõe-se a refletir, investigar e agir em situações de ensino contextualizadas às diferentes realidades escolares. Para isso, utiliza-se de pauta colaborativa em que as demandas são expressas de forma voluntária no decorrer dos encontros (**ANEXO III**). No início de 2021, devido ao contexto virtual, foi organizado um *padlet*, onde as integrantes poderiam escrever as demandas relativas à alfabetização que gostariam de enfrentar durante o semestre e, para isso, acrescentar palavras-chave, temas, situações vividas, dúvidas, etc. O arquivo foi dividido em três seções: aquisição do sistema de escrita, produção de texto e leitura.

Sobre a aquisição do sistema de escrita, foram sugeridos temas como “alfabetização no contexto remoto e sondagem diagnóstica no contexto remoto”; “condições didáticas para alfabetização no contexto remoto”; “o uso da tecnologia em prol da alfabetização e do letramento”. Quanto à produção de texto, foram apresentadas questões, como: “gêneros textuais”; “reescrita como aprendizagem da produção de textos”; “importância da produção de textos de autoria”; “proposta de escrita a partir de legendas de fotografias”; “a função social da escrita”; “condições didáticas para o trabalho com produção de texto no contexto remoto”. Sobre a leitura, solicitaram: “como utilizar o lúdico no processo de alfabetização?”; “leitura de memória: uma boa estratégia para a alfabetização em tempos de ensino remoto?”; “perguntas potentes após a leitura de um livro”; “como as crianças podem ler por si mesmas se elas ainda não o fazem convencionalmente? Que recursos podemos utilizar para ajudá-las?”.

As questões apresentadas foram sugeridas por diferentes integrantes da comunidade e exemplificam as dificuldades enfrentadas pelas professoras, especialmente diante do contexto pandêmico. A estratégia utilizada de levantamento de temas favorece que as professoras reflitam sobre o ensino que desenvolvem e busquem elencar o que consideram importante de levar ao coletivo. Verifica-se que há uma preocupação geral no ano de 2021 sobre os processos de alfabetização durante o período de trabalho remoto.

Quanto à participação das professoras iniciantes, somente foi possível observar a demanda de uma integrante da pesquisa, Bell, que relatou na plataforma que “gostaria de saber um pouco mais como fazemos com os alunos da educação inclusiva, quais as melhores propostas para atingir estes alunos no contexto remoto”. Sua necessidade vai ao encontro de um dos desafios anunciados no capítulo anterior, referente às estratégias didáticas específicas para a educação inclusiva.

Apesar da utilização da plataforma por apenas uma professora iniciante, as quatro mencionaram positivamente, durante a entrevista, essa estratégia como aspecto de prática

colaborativa e inclusiva do grupo. É possível constatar, na fala de Ruth, sobre as pautas dos encontros que

Para esse ano, o que elas fizeram? Elas abriram um Padlet e colocaram três eixos, se não me engano eram alfabetização, leitura, não lembro exatamente, eram três eixos e cada integrante ia lá e colocava os excertos que queria sobre aquele assunto ou as perguntas, era para colocar os temas que queria estudar ao longo deste ano que aí isso aí vai servir como norte para todos os outros que vão elaborar as próximas pautas. (...) Aqui o eixo um era aquisição do sistema de escrita, o eixo dois era produção de texto e o eixo três era leitura. Por exemplo, leitura: fluência leitora e proficiência leitora; encaminhamentos para leitura de livro álbum; letramento no contexto da pandemia na educação infantil; a importância da formação de alunos leitores; estratégias; o que vem antes, a leitura ou a escrita; sondagem. Produção de textos: gêneros textuais; reescrita; textos de autoria; etapas da produção de textos; condições didáticas, várias. Aí em aquisição do sistema da escrita, a primeira trouxe Bakhtin; a outra colocou propostas de atividades remotas descritas para alfabetização; avaliação diagnóstica; análise de hipóteses; alfabetização no ensino remoto; consciência fonológica; métodos de alfabetização... são esses (Ruth, entrevista, 2021).

Ao ser perguntada se havia escrito na plataforma, respondeu que “já estava contemplado lá quando fui olhar (...). É muito diverso. Por isso que eu estava falando que quando eu fui olhar, falei: “ah, já está contemplado”” (Ruth, entrevista, 2021). Apesar de considerar a proposta relevante, Ruth afirma não ter feito acréscimos por já se sentir contemplada. Seu depoimento permite refletir as razões de sua escolha. Teria se sentido desconfortável para repetir alguma questão? Não ficou à vontade para especificar uma demanda exclusivamente sua? Ao olhar a plataforma era possível notar textos similares quanto aos desejos de estudo e, talvez, a sua participação pudesse reforçar alguma temática.

Mas é preciso considerar que professoras iniciantes tenham ainda uma maior insegurança em relação às suas práticas didáticas e definição de conteúdo a ser abordado, como sinalizam Lima *et alii* (2007). A mesma autora afirma que há uma preocupação de “controle das situações, insegurança e submissão à opinião dos profissionais que os professores iniciantes consideram superiores/mais experientes” (LIMA *et alii*, 2007, p. 143). A ausência de participação de três, das quatro professoras, pode ser decorrente das dificuldades apresentadas no capítulo anterior, como as dúvidas sobre o que ensinar e quais estratégias utilizar para grupos diversos, dificultando a sua expressão; ou pode ser reveladora de como a participação no grupo não exige uma atuação que não seja de seu interesse.

Apesar da pouca utilização das professoras iniciantes da plataforma, a professora coordenadora Noemi explica como considera essa uma estratégia fundamental no grupo para acolher profissionalmente as professoras iniciantes. Ela explica que “por que ela é a

professora iniciante, e de repente ela se vê no lugar em que ela precisa pensar o encontro com adultos profissionais, muda o lugar de fala dela, muda tudo. E a gente tem tido experiências maravilhosas de encontros, que vão sendo tecidos por diferentes pessoas com diferentes propostas, então acho que isso é uma característica muito forte. Esse revezamento na coordenação, na coordenação de propostas, de elaboração de pauta”. (Noemi, entrevista, 2021).

Para além da construção prévia das temáticas, outras estratégias foram mencionadas pelas professoras iniciantes enquanto contributivas para o diálogo sobre alfabetização, como o registro dos encontros e a leitura que acolhe. Especificamente, mencionaram alguns momentos vividos no grupo que foram importantes para a troca de experiências sobre o ensino embasadas numa perspectiva que considera a sua multidimensionalidade (CANDAU, 1983; 2020). As experiências são fundamentadas em dimensões técnicas, humanas e político-sociais, que não se justapõem, havendo uma articulação entre si. Sobre essa dinâmica, Elena, uma professora experiente do grupo, destaca que

Eu acho que a escrita da minha primeira narrativa para o grupo foi muito marcante também, a participação no FALA, outra escola que, inclusive, vai ter esse ano. Foi tudo muito marcado, porque nunca é o meu trabalho, é nosso. E é esse coletivo que se organiza para produzir esse trabalho, é esse coletivo que parte do vivido, do acontecimento e do acontecimento miudinho da sala de aula quando tem uma pipoca pedagógica, e eu nem sabia o que era pipoca pedagógica, eu descobri no grupo. É quando a gente conta aquele caso pequenininho, uma pipoca e hoje eu sei que é um gênero – a pipoca – mas eu não imaginava o quanto isso... eu falo – eu falo não, os que estão produzindo sobre a metodologia narrativa – eu escutava uma narrativa, uma pipoca e te mobiliza a ponto de você não só de pensar a sua prática, mas a ponto de você também contar algo. E sempre tem algo para contar. E aí mobiliza esse pequeno narrador, o Walter Benjamin dentro da gente. É uma comunidade, não é uma coisa isolada, técnico né... a gente quebra esse técnico-científico da formação inclusive. Fica tudo muito próximo da vida, da teoria, da narrativa, está tudo muito alinhado, parece que é uma bagunça quando alguém pensa "nossa, como que faz?" mas na hora que... é o vivido. É a experiência do vivido misturado com a teoria, com a vida, com o texto escrito, e a coisa acontece de uma forma que eu não sei explicar (Elena, entrevista, 2021).

Apesar de a professora experiente afirmar não saber explicar o que acontece no grupo, ela demonstra como as atividades experienciadas partem de diferentes dimensões articuladas entre si. É a reflexão sobre o vivido na sala de aula que produz narrativas, textos e outras formas de conhecimento sobre o ensino. As professoras iniciantes da pesquisa também destacam atividades que julgam contributivas para as suas práticas, como a intitulada “chão da escola”. Trata-se de um encontro onde as professoras narram e compartilham situações de ensino vivenciadas por cada uma, que revelam as

dificuldades, as estratégias de ensino, o material didático produzido, como explica a professora iniciante Lygia.

Então, tem um tal de chão de escola que é alguma coisa legal, que foi desenvolvida na escola e os professores levam para lá para mostrar, então eu e minha amiga no ano passado a gente levou uma experiência que a gente teve no sarau de poesias, sarau não de poesias só, na verdade, de crônicas, porque eu sou chata para texto, tem que ser bom. Eu não gosto de ler para o meu aluno qualquer coisa, aí tem que ser interessante, tem que ser gostoso. Porque o aluno já não gosta de LP eu vou levar qualquer coisa pra ele? Não. Se não for legal... (...) por exemplo, igual eu falei para você, descobrir ironia no texto, você vai pegar qualquer texto? Não, vamos pegar Calvin e Haroldo que é magnífico e as crianças adoram. E aquilo ali é perfeito, eu te falo que até eu não sei às vezes onde é que tá a ironia na danada da tirinha. Não sei onde é que está e, às vezes, é o meu aluno que mostra para mim. Quantas vezes eu peguei uma tirinha de Calvin e Haroldo, e tem um que eu gosto muito e do estado tem dois livros, e está lá esquecido na biblioteca. E é maravilhoso de bom, porque ele é muito engraçado. E aí tem ironia que às vezes eu não entendi, mas meu aluno entendeu e eu falo: nossa, gente, mas eu não entendi isso aqui. O que vocês estão achando? Menina, é gostoso. E aí eu gosto de levar bons livros. O que nós fizemos ano passado... fizemos um sarau, e mostramos lá no grupo, fizemos de poesia, de crônica e de piada, fizemos essa apresentação, fizemos na nossa turma. Menina, mas tinha muita gente sabe, porque foi virtual e aí os alunos escolheram, mas é claro que a gente indicou antes, indicou alguns autores, alguns fizeram de própria autoria e foi muito divertido. Foi muito gostoso, porque aí quando você trabalha uma coisa específica e uma coisa diferente todo mundo quer né, eles pensam: um sarau, poxa vida, vou participar – os alunos que eu digo né – vou aprender alguma coisa diferente, não é assim, poema vai lá e faz um poema, não tem graça quando eu não vou mostrar pra ninguém, quando não vou expor, porque tem a questão do ego, da vaidade, a gente é, tem, os estudiosos, os pesquisadores já falam isso, tudo nesse mundo, acho que 90% é ego né? Você vai mostrar só o que te alegra, enfim. E eu sempre trabalhei assim com meus alunos, e aí eu falei “vamos” e deu muito certo, e os pais, ainda mais em tempo de pandemia, os pais deram retorno que eles estavam muito empolgados, e aí o que fizemos mais, além disso, depois teve uma outra além do dia do sarau, para eles se filmarem – isso aí foi até na diretoria de ensino, teve um aluno meu que foi... indicações sabe assim, até a postura mesmo, posso te mandar eu tenho aqui de alunos meus e a postura deles diante da câmera né, porque era tímidos né, e ficaram todos soltos, lendo e se posicionando para a câmera, e os pais dando feedback de que eles ficaram super felizes e trocando figurinhas com os pais, dizendo que eles estavam tristes por causa da pandemia, quase desistindo e agora estão animados, entendeu? Essa foi uma prática que a gente fez, mas foi imposta pela coordenadora? De jeito algum (Lygia, entrevista, 2021).

A prática do sarau narrada por Lygia deixa ver seu empenho em proporcionar uma atividade que considere significativa aos seus estudantes. A elaboração da proposta partiu da escolha do material, considerando a sequência didática de produção de textos até apresentação virtual. Ela conta que a atividade foi tão importante que reuniu um público maior do que o esperado, agregando e motivando os estudantes. Por essa razão, optou por apresentar essa atividade no encontro sobre o “chão da escola”. Em sua visão, foi um momento marcante, pois outras integrantes fizeram comentários construtivos e, inclusive, mencionaram que gostariam de adotar a atividade em suas práticas.

Sobre a troca de narrativas e exposição das atividades, Lygia diz que “o legal do grupo é isso, porque você mostra as experiências, todo mundo tem uma experiência legal, que deu certo, então é legal mostrar, copiar, literalmente, copiar. E aí é isso, os debates. Eu gosto muito dos debates que tem lá, se é tal assunto, perguntam o que a gente acha disso e aí vamos trocando figurinhas, cada um acha uma coisa e depois você forma a sua opinião através do debate ali”.

Outra experiência significativa que marca a multidimensionalidade do ensino foi mencionada pelas professoras iniciantes e tratava de narrativas individuais sobre a docência, onde puderam escrever sobre situações docentes e depois compartilhar com o grupo. O movimento de reflexão, escrita e compartilhamento promove uma troca entre concepções de ensino, contexto material e social das escolas e estratégias adotadas para ensinar durante a pandemia.

Uma terceira atividade merece atenção. A discussão do programa “Conta para mim”, recém-lançado pelo MEC (2020) que integra a Política Nacional de Alfabetização para incentivar a leitura para crianças no ambiente familiar. Devido ao debate oriundo do grupo de *whatsapp* e as diferentes perspectivas, as coordenadoras do grupo consideraram que a temática deveria ser mais explorada. Houve um encontro dedicado à análise e discussão do programa. Para a professora iniciante Lygia, esse encontro foi marcante considerando a possibilidade de aprendizado a partir de uma reflexão atualizada e contextualizada. Ela conta que

O MEC, nesse novo governo, não estou falando do MEC como instituição, quem está representando agora no momento, o que eles estão querendo agora, não sei se você chegou a ler, mas eles querem tirar, por exemplo, os ilustradores para todos os contos, todas as escolas. Então, você faz a comparação da linguagem do texto do que o MEC está propondo e acha que os originais – dos autores mesmo – são muito violentos, então eles suavizaram tudo, mas ficou uma coisa muito, ficou péssimo, não tem conteúdo, como que o aluno vai desenvolver depois? Através de que exemplo de leitura? Então, o que acontece, como surgiu isso lá como debate, é porque foi implementado pelo MEC, tá disponibilizado lá pelo MEC, e aí o grupo fala: olha tem isso aí, eles estão querendo... qual é a intenção deles? Por que não disponibilizar o material original? Por que não os contos – estou falando de contos, mas não são só contos, eles modificaram todos os outros gêneros – então a gente vai discutir lá no grupo, vamos analisar isso, vamos pegar um texto, vamos pegar esse aqui sugerido pelo MEC, vamos olhar tudo, ilustração, linguagem, e o que vocês estão achando? O que ele está querendo? Qual é a intenção? Segundo o MEC, a intenção é, o que a gente chegou, né, num consenso, consenso não, né, porque cada um tem a sua opinião, mas falo por mim, o que eu acho é que eles pensavam que era muito violento, que a família brasileira não pode ter esse tipo de leitura, porque incentiva o filho a tal, acho que é isso que todo mundo percebeu, não fica claro isso, mas quando você olha o mesmo ilustrador com aqueles desenhos antigos, coisas muito resumidas, não tem diálogo. Como trabalhar, por exemplo, discurso direto e indireto, com que texto se eu não tenho um texto rico? Que referência você vai pegar? (...) Então, eles levam um debate que faz... você aprende muito né, assim, por exemplo, a última que a gente participou ano passado sobre a questão dos contos que foi levado, o MEC

agora desenvolvendo aí essa forma, eu esqueci até o nome da leitura, leitura pelos pais, pelo pai. Então, a gente analisou tudo ali. Analisou o desenho do livro, a linguagem, sabe, então isso que é legal. Cada um dá a sua opinião, cada um fala de um jeito e você vai aprendendo e pensa: puxa isso aqui é legal, isso daqui não é ou o que falta aqui, faz comparações. Então, você aprende, você fica sabendo dessas coisas também, você fica conhecendo. Por às vezes você não sabe o que o MEC está desenvolvendo lá, eu nem sabia disso daí. Se não fosse o grupo eu não ia nem saber que ele mudou todo esse trabalho dos livros, que eles querem tirar esses livros, contos... tudo bem, eu acho que precisa ter o nosso aqui, nacional do Brasil, mas é muito importante né. É rico a linguagem, e aí quando você compara e faz essa análise com esse outro que MEC está querendo desenvolver – que está aí eu acho – então, você fala olha a diferença. E ali no grupo você consegue debater isso daí, cada um dá uma opinião, uma visão, a gente se reúne, compara, fica sabendo tudo o que acontece, aprende muito com a vivência mesmo (Lygia, entrevista, 2021).

Sobre o programa, a coordenadora Noemi explica que acabaram intitulado informalmente como “não conta para mim”. Apesar do diálogo sobre diferentes concepções, há no grupo um movimento de refutar tanto o programa como a atual Política Nacional de Alfabetização, que vai de encontro às propostas de alfabetização do coletivo. Tanto Noemi como Patrícia expuseram seu movimento contrário à política, como demonstrado no quarto capítulo desta tese.

Os relatos de Lygia, como de Noemi e Patrícia, demonstram como essa atividade, bem como as anteriores apresentadas, são ministradas partindo do contexto profissional das integrantes, de programas recentes e de debates que consideram pertinentes ao diálogo sobre a alfabetização na escola. A professora iniciante comenta que conheceu o programa “Conta para mim” a partir do grupo e, Noemi, reforça como muitas vezes é o único espaço para que as professoras possam analisar, comentar, estudar e opinar sobre o material.

O movimento dialógico de compartilhamento de práticas, reflexões e narrativas revela a importância do trabalho colaborativo e coloca em questão algumas das falas apresentadas pelas professoras iniciantes no capítulo anterior. Elas destacam a ausência de práticas na formação inicial e reforçam a necessidade de aprender como ensinar, argumentando sobre a dissociação entre prática e teoria. No entanto, seus depoimentos sobre a “falta de prática” podem cair em um reducionismo da técnica do ensino. Acredito que não seja isso o que desejam, afinal, a participação na comunidade de aprendizagem docente demonstra como é possível aprender a ensinar a partir de contextos situados. Ocorre que, na falta de modelos alternativos de formação de professores que sejam articulados, as professoras iniciantes tendem a achar que o que falta à formação seja exclusivamente a prática.

No entanto, a denúncia sobre a ausência de contextos situados dialoga com as reflexões de Candau (1984; 2020) e Shulman (1987) sobre a necessidade de superação de uma didática exclusivamente instrumental, concebida como um conjunto de

conhecimentos técnicos sobre o “como fazer” pedagógico. Ainda há um esforço para avançar no entendimento de que o ensino precisa ser vinculado aos diferentes sentidos e fins da educação, bem como do contexto sociocultural. Apesar do senso comum, não há um ensino que seja universal para todas e todos. Esta é a lógica argumentativa de Shulman (1987) ao defender uma base de conhecimento profissional docente que suporte a formação, sem limitá-la a uma lista procedimental.

As diferentes concepções sobre o ensino e o atravessamento de questões sobre como, por que, para quem e o que ensinar, de maneira situada, ou seja, analisando as diferentes metodologias utilizadas, seus contextos e pressupostos em que foram gerados é um dos contornos da comunidade que levam professoras a permanecerem no grupo, mas, também, afasta outros profissionais. As disputas sobre as diferentes concepções de ensino aparecem nos depoimentos a seguir.

Olha, até mesmo como professora coordenadora, algumas reflexões que são feitas no grupo, **eles podem nos ajudar e ajudar a outros professores. Me ajudou muito, mas tem muita coisa que eu tenho para aprender ainda, muita coisa que eu tenho para refletir, porque tem aquela coisa do hábito né, o professor ele às vezes torna algumas coisas um hábito na sala de aula, então a gente precisa se desconstruir e construir de novo, né?** Construir novas ideias. Então, eu acho muito importante essa reflexão do grupo e, inclusive, todas as professoras que eu conheço eu falo “ah, participa desse grupo, é muito bom”. Convido. E seria muito interessante que a professora, mesmo que não seja anos iniciais, não seja de alfabetização, eu acho importante você está refletindo sobre a educação em si. E a alfabetização não é só anos iniciais né, a alfabetização é pro resto da vida, leitura... a gente se tornar um leitor (Bell, entrevista, 2021).

Tanto que veio em uma época que eu precisava demais, primeiro porque eu tinha acabado de ingressar como professora, eu começo em março e começo no grupo em março, na mesma época, vem a pandemia. Então o grupo foi totalmente esse acolhimento, e, às vezes, **questões que eu não conseguia conversar diretamente com todas as professoras da rede, da escola que eu trabalhava, às vezes conversava com uma ou outra, lá no grupo eu ouvia que eram as mesmas aflições, as mesmas preocupações e angústias daquelas integrantes do grupo** (Ruth, entrevista, 2021).

eu falando isso agora para você, me faz até pensar porque algumas professoras não continuam, porque para algumas as coisas do ser técnico, a coisa de ser tecnocrático para as professoras ainda é muito importante. E talvez por isso algumas pessoas não consigam permanecer tanto tempo no grupo ou ficam mais flexíveis, porque o grupo tem essa característica muito fluída do saber que está sendo construído, do saber que a gente compartilha, do saber que ninguém sabe; eu posso ter doutorado, mas o meu saber não é diferente do seu e a gente está aprendendo juntos (Elena, entrevista, 2021).

O relato da professora iniciante Bell evidencia como são muitos os conhecimentos aprendidos no grupo e como auxiliam a desconstrução de práticas cristalizadas na escola que acabam por se tornar um *habitus* pedagógico. Além de aprender, considera que as reflexões devam ser incorporadas a todo o corpo profissional, por isso o convite a outros

sujeitos que, por ventura, ainda desenvolvam uma prática baseada na didática instrumental. Ruth demonstra como foi na comunidade de aprendizagem docente que descobriu parcerias; professoras que apresentavam as mesmas concepções, angústias e preocupações, diferente do cenário encontrado na escola onde pouco conseguia trocar. E a professora experiente Elena ressalta justamente a dimensão intercultural do ensino, refletindo como profissionais que buscam o grupo apenas desejando sugestões técnicas não encontram respaldo e acabam por abandonar.

Foram analisadas até aqui as ações e procedimentos narrados pelas professoras iniciantes consideradas contributivas para a indução profissional. A seguir, é possível compreender duas posturas identificadas no grupo que facilitam o aprendizado da docência de quem está iniciando o exercício profissional numa perspectiva de concepção de professores DA prática profissional, onde são valorizadas as dimensões humanas, técnicas e político-sociais do ensino.

6.1.2 A “desprivatização da prática” e postura investigativa

A “desprivatização da prática” e a postura investigativa (COCHRAN-SMITH, 2012) são características identificadas nos relatos das integrantes da comunidade, que aparentam contribuir para uma indução profissional formadora dos sujeitos. Isso porque, ao dialogar sobre as práticas vividas no cotidiano, rompem com uma visão do trabalho docente isolado.

Segundo Cochran-Smith (2012) “desprivatização da prática” trata de um processo de desenvolvimento profissional onde os conhecimentos são acompanhados de investigação e problematização sobre a docência. Ocorre em uma perspectiva colaborativa onde há um esforço para que todos compartilhem o seu trabalho, tornando-o público e aberto a críticas. Para Campelo e Cruz (2019, p. 173) são três os pressupostos que definem a “desprivatização da prática”: 1. O professor é um construtor de conhecimento docente; ii) a docência é um trabalho coletivo; iii) os saberes docentes são mais bem adquiridos/desenvolvidos quando os professores têm oportunidade de discutir o que fazem (porque, como) com outros que também o fazem.

A postura investigativa também foi destacada por Cochran-Smith (2012) e diferencia-se do professor reflexivo, pois nesse caso o professor é visto como construtor do conhecimento a partir de suas próprias práticas.

O capítulo anterior discute como as professoras iniciantes percebem a profissão docente como um trabalho solitário, realizado atrás de portas fechadas e sem o devido conhecimento sobre as suas funções. Mesmo buscando parcerias desde a chegada à

escola, contam que o isolamento profissional ainda é bastante comum durante a etapa de inserção profissional.

Na busca por romper essa barreira profissional encontraram no grupo uma possibilidade de “desprivatizar as suas práticas” e aprender com o escrutínio de ações docentes diversas. Acontece a partir das situações de ensino narradas, de dúvidas expostas, da troca de ideias sobre programas, do compartilhamento de atividades consideradas “boas”, como no encontro “chão de escola”, ouvindo professores convidados e analisando atividades.

Os encontros, além de serem organizados pelas professoras, têm como temas situações trazidas por elas. Após a criação da pauta inicial, são as próprias integrantes que buscam pensar como a temática pode ser apresentada ao grupo. Um exemplo disso ocorreu em reunião recente, em 2021, quando as professoras enviaram atividades sobre alfabetização, que foram agrupadas em um arquivo (**ANEXO IV**). As integrantes puderam ler e refletir sobre o proposto, assumindo, também, uma postura investigativa da própria prática. Sobre isso, Conceição conta que

vou falar de um exemplo, de uma situação que a gente estava trabalhando sobre produção de texto e lá tinha “se eu fosse um ténis”, era para escrever sobre isso, “se eu fosse um ténis” ela colocou como se fosse uma boa prática, mas pera aí, “se eu fosse um ténis” vai escrever para quem? Para quê? Qual o contexto de produção? Então essa foi a discussão que a gente teve ali, ela ficou impressionada de ver que, até então, para ela, era uma boa situação e ela não pensava no contexto de produção, ela não pensava que, quando eu escrevo, eu escrevo um gênero para alguém, com a finalidade de alguma coisa, vai circular em algum lugar, então coisas assim, sabe? (Conceição, entrevista, 2021).

O relato apresentado demonstra a importância de “desprivatizar” a prática, ou seja, tornar público o processo de planejamento, criação e reflexão das atividades. Quando pensamos coletivamente sobre o trabalho docente, novas ideias podem surgir, melhorando a prática profissional. No caso apresentado, uma professora considerava a prática boa, mas com o apoio do grupo, especialmente de professoras mais experientes, pôde refletir sobre aspectos importantes da produção de texto.

São exemplos como esse que demonstram como participar de uma comunidade de aprendizagem docente pode contribuir para a indução profissional. Provavelmente uma professora iniciante teve pouco tempo de oferecer as atividades planejadas e “testá-las” a diversos grupos de estudantes e, por isso, sua análise sobre determinadas práticas pode ser ainda pouco crítica. Elas dispõem de menos tempo na docência e de poucos recursos, sendo, muitas vezes, cobradas para reproduzir atividades e apresentar resultados.

Os trechos narrativos de Tatiana e Ruth evidenciam alguns aprendizados desenvolvidos no grupo, que são sensíveis à escuta do outro, incorporando este movimento de acessar teorias vividas sobre o ensino.

Quando eu fui em 2019 no encontro, que foi no presencial, acho que era um curso de leitura mas também era pelo grupo, teve muita troca de outras professoras, eu lembro que teve uma professora de Piracicaba que falou como trabalhou poesia, e eu trabalhei no meu terceiro ano também a vivência dela, que era o Bom Dia com Poesia, então como com o terceiro ano a gente tinha que trabalhar poesia, eu lembro que eu fiz o Bom Dia com Poesia com meus alunos também, então teve toda essa troca, acaba copiando, copiando assim... partilhando (Tatiana, entrevista, 2021).

Teve um encontro em que elas trouxeram uma moça que fez uma pesquisa de doutorado sobre a importância do nome da letra, então uma discussão que estava totalmente dentro do que eu estava vendo lá na escola. Todas, na verdade, acabam permeando porque a gente parte da realidade escolar, da importância da qualidade dos textos que a gente traz, eu tenho aprendido muito e tem contribuído bastante para eu repensar a sala de aula (Ruth, entrevista, 2021).

Os relatos apresentados demonstram como ouvir sobre práticas alheias foi importante para a reflexão de suas ações em sala de aula. Trata-se de partilhas sobre os valores e crenças sobre o ensino. Segundo Proença *et ali* (2019),

narrar o cotidiano, narrar a experiência, narrar aquilo que se vive, narrar o que se sente ao olhar para o que se vive, narrar o que se deseja evidenciar e narrar para compartilhar são ações narrativas do sujeito que podem ajudar tornar a experiência acessível ao próprio sujeito que a narra, mas também a outros sujeitos que não viveram o contexto narrado. Acontece que, por também serem humanos, viverem na mesma cultura, embora em contextos diferentes, podem produzir um processo interpretativo do que foi narrado (PROENÇA *et ali*; 2019, p. 165).

No entanto, demonstram novamente como as professoras iniciantes não relatam compartilhamento de suas próprias práticas, sejam situações vividas, dúvidas ou ideias. É necessário considerar que tornar pública a sua docência é um movimento de duplo sentido, somam-se novas experiências, mas também coloca em evidência críticas ao seu trabalho. Para professoras iniciantes, o compartilhamento de práticas ainda é um movimento difícil de ser realizado. Não faltam momentos para que possam se expor, mas reconhecem, bem como afirma Cochran-Smith (2012), que tal exposição pode revelar inseguranças e preconceitos e, por serem recém-chegadas, tenham medo de se expor ao outro.

Apesar da “desprivatização” de suas próprias práticas ainda ser um desafio a ser alcançado, Bell e Tatiana explicam como a participação na comunidade de aprendizagem docente contribui para uma postura investigativa:

Então, uma coisa boa do grupo é que todo mundo que chega lá participa de alguma forma, a fazer a leitura inicial ou falar sobre algum tema, então todas são... é um grupo bem proativo, todas ali são protagonistas. Então, quando você participa de um grupo assim, que você não só recebe, mas colabora, então você também leva a sua angústia, deixa ali a sua marca e tudo isso leva a algumas reflexões. Então, por exemplo, se a gente fala sobre a alfabetização com a parlenda, aí a gente pensa: mas por que a parlenda? Qual trabalho a gente pode fazer? Qual vocês acham que deu mais resultado? É mais ou menos isso. Então, junto com as teorias é ‘o que você acha desse material?’, porque é elaborado para alfabetização. A gente conversou inclusive sobre aquela questão dos contos de fadas, porque o governo estava querendo tirar algumas fábulas dos contos de fadas. E a nossa reflexão é “até que ponto isso é bom, isso é ruim? O que pode acontecer?” então, a gente pode crescer como profissional, a gente vai pensar as intervenções que a gente pode fazer com os alunos em sala de aula. A gente pensa além das várias metodologias, é pensar fora da caixa e não ficar naquela coisa do tradicional. Então leva para vários caminhos, várias reflexões, então tem uma coisa muito boa no grupo que todas são ouvidas, todas são respeitadas. Todas as reflexões elas são discutidas e debatidas de forma saudável. A gente fala e reflete sobre as ações que a gente tem com os alunos nesse processo, que é a alfabetização (Bell, entrevista, 2021).

Essa troca, eu acho que é muito boa. Agora eu mudei de escola, pedi uma remoção para uma escola mais próxima da minha, então a gente vê as trocas de experiências, eu também estou em uma escola nova, mas tem outras professoras do primeiro ano que já vieram me ajudar, então eu vou passando experiências para elas do que deu certo também, tem toda essa parte boa. Acho que do grupo também, é uma parte de leitura, mas também as trocas de experiências que cada um vai relatando, que vai fazendo (Tatiana, entrevista, 2021).

No contexto das comunidades de aprendizagem docente, a postura investigativa tem papel central, pois trata de uma visão crítica sobre o ensino que deve acompanhar os professores ao longo de toda a sua vida profissional. Conforme explicado no segundo capítulo deste trabalho, é atribuído um caráter político e social sobre a docência, pois, como revelado nos depoimentos, conhecer e compreender as políticas nacionais de alfabetização é uma forma de combater propostas aplicacionistas com mera reprodução de práticas.

Professores, ao reunirem-se em torno de uma temática, produzem um tipo de conhecimento que é próprio de quem atua na educação básica. Esse reconhecimento de que novas formas de produção de conhecimento são válidas é fundamental para o campo educacional, que ainda considera único o saber científico acadêmico. Professoras da educação básica em comunidades de aprendizagem docente têm possibilidade de investigar ações específicas de sala de aula, produzir currículo e interpretar a cultura docente, compartilhando seu conhecimento a outros da escola.

No caso da comunidade de aprendizagem docente, as práticas investigativas revelam-se na produção de escritas individuais e coletivas, possibilitando material sobre a docência; também em reuniões, onde são convidados palestrantes para falarem de suas pesquisas, permitindo o diálogo com diferentes formas de produção de conhecimento. No

estímulo do conhecimento cultural e literário das professoras, há uma valorização de investimento cultural, social e político. Apresentar, por exemplo, uma leitura que acolhe implica explorar diferentes materiais culturais, como músicas e poesias.

A investigação como postura não trata apenas da produção de pesquisa pontual, como o caso da elaboração do e-book com narrativas pedagógicas do grupo, mas de uma intenção contínua de rever-se enquanto profissionais de ensino que aprendem constantemente e modificam suas práticas em função da melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Um exemplo decorrente da postura investigativa é o evento nacional organizado pelo grupo sobre práticas escolares. Estruturado pelos coordenadores e tendo como público-alvo profissionais que atuam na educação básica, o evento registra mais de dez anos de atuação. Por meio dele, profissionais do ensino podem apresentar rodas de conversa, sessões de diálogo, mostra de trabalhos pedagógicos sempre pensando os diálogos entre práticas escolares.

Tive a oportunidade de acompanhar parte da elaboração da edição 2021, e verificar a construção coletiva do evento, com reuniões para pensar as temáticas, encontros de apoio aos professores que desejavam apresentar e orientações acerca da escrita de um trabalho científico. Essa experiência permitiu-me reconhecer como a participação de professoras da educação básica em eventos científicos ainda é um desafio que precisa ser enfrentado pelas redes de ensino. É necessário investimento financeiro e profissional, reconhecendo que a participação em eventos desse tipo contribui para a prática docente e, conseqüentemente, para os indicadores educacionais.

Para isso, a pesquisa do professor da educação básica precisa ser valorizada e considerada pesquisa científica, e não apenas relatos de sua experiência. O tratamento dessas informações cria uma rede de relações que pode facilitar a entrada e permanência de um professor iniciante, por exemplo. Ao verificar que as suas angústias são as mesmas de outros profissionais, há grande chance de repensar-se enquanto docente. Esse reconhecimento social precisa ser iniciado por dentro das instituições de ensino, oferecendo tempo para investigação da própria prática e oportunidades de participação em eventos, mas também é preciso ampliar as formas de conhecimento, que são legitimadas pela academia, de modo que professores da educação básica não sejam excluídos de eventos por conta do alto custo ou do formato.

Considero que as características do grupo em propor um diálogo sobre as práticas alfabetizadoras, rompendo com a privatização do ensino e tornando-o cada vez mais público, revela uma postura investigativa que pode ser ampliada a outros espaços. Isso só

é possível, a meu ver, porque acontece em um contexto de formação DA prática profissional.

6.1.3 Conhecimentos profissionais DA prática

A ideia de uma formação de professoras DA prática, ou seja, uma formação baseada em conhecimentos provenientes da discussão sobre a profissão, também é oriunda de teorização das autoras norte-americanas Cochran-Smith e Lytle (1999). Elas explicam que, no contexto de comunidades de aprendizagem docente, é possível uma troca entre professores iniciantes e experientes produzindo um conhecimento específico sobre a docência. Assim, elas veem a si mesmas como alguém que toma decisões sobre o ensino através da experiência compartilhada e podem provocar mudanças a partir de uma realidade concreta de ensino.

No capítulo anterior, foi relatada a distância verificada pelas professoras iniciantes entre as teorizações da formação inicial e as demandas específicas do trabalho em escolas da rede pública de ensino. Esse é um aspecto que denota como a formação inicial ainda é considerada sobre a perspectiva de formação PARA a prática, ou seja, conhecimentos produzidos por acadêmicos sobre a docência. Há quem defenda que os cursos de formação de professores estão tão desconectados das escolas, que até mesmo a formação para a prática seja negligenciada em detrimento de conhecimentos específicos sobre o conteúdo a ser ensinado.

Se a formação inicial está distanciada de uma prática profissional contextualizada ou englobando majoritariamente um tipo de conhecimento, é preciso pensar em ações de desenvolvimento profissional e, no caso dos iniciantes, em uma indução que esteja ancorada na vivência das professoras da educação básica, seus saberes e desafios específicos.

Nesse sentido, as comunidades de aprendizagem docente rompem com as hierarquias acadêmicas que valorizam apenas alguns tipos de conhecimento. Integrar uma comunidade de aprendizagem docente demonstra como professoras que estão iniciando na profissão podem aprender a partir de práticas compartilhadas. Mas não apenas isso: evidenciam como a participação de cada um tem papel fundamental no desenvolvimento profissional docente, como exemplificam Ruth, Tatiana e Elena.

É um grupo que se propõe a partir da realidade da escola então tem tudo a ver, tanto que um dos eixos é o chão da escola, tem a leitura que acolhe, alguém que registra, alguém que faz a ata e uma que faz o chão da escola, que traz uma realidade, uma experiência que vivenciou para o grupo compartilhar; não é todo encontro que tem, mas quando tem, é muito rica essa discussão, porque é totalmente voltada para uma prática de sala de aula. Nos outros encontros

também, a gente senta discutindo a questão da sala de aula em si, às vezes com mais teorias, às vezes com menos teorias, mas sempre permeando as questões da escola (Ruth, entrevista, 2021).

Eu acho que é mais essa troca de experiência mesmo, como cada um vai trabalhando, a forma. A gente, quando começa, a gente não tem aquela experiência, só que eu presenciei ao contrário. Tinha uma professora ano passado, de segundo ano, ela tem 25 anos de profissão, mas ela não sabia mexer no WhatsApp, a gente a ajudava muito, ela tinha muito mais experiência em sala de aula que eu, lógico, aprendi bastante com ela, mas ela também teve que aprender comigo a parte de tecnologia, de gravar vídeos, editar vídeos, que é uma coisa que ela também não sabia. No grupo teve toda essa troca (Tatiana, entrevista, 2021).

O nosso fim é esse conhecimento, que é produzido em grupo e eu falei que isso para mim é revolucionário, porque a gente sempre acha e acaba tratando o conhecimento de forma estanque, tipo eu estou aqui e a criança está ali. E aí no grupo eu vejo e falo que está tudo misturado. E eu acho que aí o caldo fica bom, que a coisa tem sentido: está na vida, na formação, no livro, e aí a teoria e prática estão ali ó, não é a teoria diferente da prática e a prática diferente da teoria. Não, está tudo muito vinculado, a gente consegue fazer as coisas terem sentido, e aí é onde eu acho que está a coisa que muda tudo. Para mim é onde está o laço perfeito (Elena, entrevista, 2021).

Como Tatiana demonstra, a troca vivenciada no grupo é um aprendizado coletivo, não apenas direcionado às iniciantes. Enquanto iniciante, carece de experiência sobre o ensino e aproveita-se das narrativas de professoras estabelecidas, mas, ao mesmo tempo, tem a oportunidade de auxiliar professoras mais antigas no que tange à tecnologia. Ou seja, na prática compartilhada, é possível notar que todos têm a ensinar e aprender, desde que estejam dispostos a isso. E Elena exemplifica como a formação de professores partindo DA prática não valoriza um conhecimento em detrimento de outro, tampouco separa o que é da “prática” com o que é “teórico”, afinal, para escolher executar uma estratégia de ensino, é preciso saber o porquê dessa escolha e não outra, demonstrando um conhecimento que é teórico-prático.

Quando a professora Elena diz que está “tudo misturado e vinculado”, faz relação ao que sugerem as autoras Cochran-Smith e Lytle (1999) sobre a formação da prática, pois as discussões sobre como é produzido o conhecimento, quem o produz, para quem, o que conta como conhecimento são tão importantes quanto o uso que se faz dele. Assim, as discussões advêm da prática e, deste modo, são inseparáveis dos sujeitos que a compõe. Como afirmam as autoras,

é entendida como um ato pedagógico – construído no contexto do uso, e intimamente ligado ao sujeito que conhece, e, apesar de relevante na situação imediata, é também um processo de teorização. Desta perspectiva, o conhecimento não está amarrado pelo imperativo instrumental que o obriga a ser aplicado em uma situação imediata; pode também moldar os enfoques conceituais e interpretativos que os professores usam para fazer julgamentos, teorizar sobre a prática, e conectar seus esforços a questões políticas, intelectuais e sociais mais amplas, bem como ao trabalho de outros

Venho defendendo, nesta tese, a importância de uma formação de professores DA prática no contexto de uma comunidade de aprendizagem docente como estratégia de indução. Elenquei, nesta seção, algumas características apontadas pelas professoras iniciantes e experientes que contribuem para isto. No entanto, é fundamental salientar que a formação DA prática não pressupõe uma única forma de conceber o ensino. A escrita está no singular representando a importância da experiência escolar, seus saberes e fazeres, mas é tida no plural quando ganha contornos da experiência individual e coletiva das professoras.

Por essa razão, as falas, discussões e vivências narradas no contexto do grupo são apropriadas de forma crítica, mas nem sempre irá representar uma única visão sobre o ensino. Elena, por exemplo, relata como já ouviu sobre experiências que não concordava e como o grupo procurou acolher.

No presencial, eu já escutei algumas abobrinhas e pensei "não acredito que estou ouvindo isso", e a Noemi e a Patricia acolhiam, mostravam outras possibilidades... eu não lembro de nada agora, mas eu pensava "ah, será que vão falar disso aqui, na universidade". E elas tinham todo o jogo de cintura para fazer daquele momento um momento de aprendizado, e não um momento de "você está errado". Eu não vejo isso no grupo, vejo as relações muito horizontais uma colaborando com a outra, e aí quando eu vejo a gente está se formando nessas relações até de grupo do Whatsapp, que poderia ser muito deformativa com atividades prontas, mas as conversas são outras que vão enredando (Elena, entrevista, 2021).

Portanto, pensar o ensino nesta perspectiva é reconhecer que o principal, nesse caso, são os professores trabalhando conjuntamente para investigar suas próprias suposições, seu ensino, desenvolvimento do currículo e as políticas, práticas e concepções de ensino. Isso pressupõe que a experiência de cada um é fundamental para o desenvolvimento dos saberes docentes e a identificação com o saber-fazer dos conhecimentos, mas, ainda que as práticas sejam colaborativas, a trajetória de cada docente em relação às características apresentadas é processual e individual.

6.1.4 Pertencimento identitário e socialização profissional

As comunidades de aprendizagem docente permitem colocar em prática projetos de formação pensados a partir da indução profissional, apoiando os professores em início de carreira, entendendo que deva ocorrer em um contexto colaborativo, investigativo e coletivo de longa duração.

A formação acontece ao longo do tempo e durante toda a vida, e o desenvolvimento profissional docente deve superar a visão de que há uma justaposição entre formação inicial e continuada. No caso das professoras, enquanto profissionais do ensino, trata-se da sua permanente curiosidade em relação aos estudantes, as teorias sobre o processo de ensino-aprendizagem, o interesse por ser uma professora investigativa, e que muda suas práticas no decorrer do tempo. Quando acontece ao longo da vida, permite que docentes busquem o conhecimento na relação mediada por seus pares.

Para Marcelo (2009, p. 10), significa “um processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferentes índoles, tanto formais como informais”. As comunidades de aprendizagem docente podem ser espaços que favoreçam o desenvolvimento profissional de professores (iniciantes e experientes). No caso dos iniciantes, por serem recém-chegados à escola, torna-se mais relevante devido às necessidades específicas desse momento profissional.

Participar de uma comunidade de aprendizagem docente pode gerar um sentimento de pertencimento e integração entre os sujeitos, sejam professores, estudantes, gestores, funcionários. Mas a criação desses grupos pode favorecer, especialmente, ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes, que vivenciam um período de incertezas e insegurança.

Como tratei de explicar no primeiro capítulo da tese, a relação entre professores iniciantes e experientes – vista sob um ponto de vista entre *outsiders* e estabelecidos – pode se modificar quando, ao se sentirem pertencentes a um grupo, as trocas entre eles geram sentidos de alteridade. Ou seja, à medida que há um sentimento de pertencimento, os praticantes partilham seus medos, inseguranças e experiências docentes, visando a um objetivo comum: um grupo passa a enxergar o outro como seu semelhante, reconhecendo a si mesmo como alguém que já passou pelas mesmas vivências. Sobre a troca entre participantes, Lygia explica que

Então, vai surgindo assim os temas lá. É assim que vai surgindo, eu estou há pouco tempo na verdade, né, desde o ano passado só, então esse grupo existe há vários anos já. Mas o legal é isso, a troca dos cientistas, do pessoal que estuda mesmo para valer lá, o pessoal do mestrado, doutorado, que fazem pesquisas com os professores – com a vivência mesmo do chão da escola. Isso que é o legal, como casa com o outro. (...) Porque isso é verdade, e é engraçado que tem pessoas que dizem que no primeiro ano você já conhece quem é o professor, mas puxa vida, não conhece. Não dá para saber, é tudo muito novo, você vai aprender tudo, então você tem que entrar nesses grupos que eu falo pra você, porque ali é só sobre isso, é abordado, esmiuçado tudo, qual é a

questão e o grupo faz isso, vamos analisar tudo, e aí todo mundo fala como foi a experiência e tudo mais (Lygia, entrevista, 2021).

A participação pode contribuir para que os iniciantes percam o medo dos experientes ao entenderem que são parceiros profissionais e que não estão no espaço para supervisionar de forma acrítica suas práticas, como os experientes aprendem com os iniciantes à medida que chegam com novas ideias, e problematizam situações dadas como certas na instituição.

Se os iniciantes são vistos como *outsiders* provisórios por seus pares, no grupo poderão ter a oportunidade de modificar a visão que os estabelecidos construíram sobre eles, não sendo rejeitados por serem descumpridores das regras, inexperientes e pouco confiáveis. Torna-se um espaço para entendimento mútuo e uma confiança por surgir através das práticas de professores em diferentes momentos do seu ciclo de vida profissional. O sentimento de confiança mútua é revelado no depoimento de Elena, professora experiente, que narra como uma solicitação de uma professora iniciante foi interpretada e conduzida no contexto do grupo.

a teoria e a prática eles estão juntos. Nada está separado, do que é teórico, do que é prático e da sua vivência. A nossa vivência e a prática elas estão juntas, porque a vida que eu levo não está longe da prática que eu tenho, está tudo conectado. Então isso para quem é recém-formado e está no grupo, eu acho que é uma riqueza muito grande. Fora que o grupo é muito acolhedor, **eu vejo que quando tem meninas novas, professoras recém-formadas, que passaram agora no concurso e já foram chamadas e falam "gente, passei agora, alguém pode me indicar um livro?" e eu posso te indicar um livro, mas você acha que o livro vai ter essa finalidade? De trabalhar tal assunto? Será que os livros têm essa finalidade?** E aí, a Patrícia com toda a sabedoria, entrou lá e fez essa intervenção de uma forma muito amorosa. E tem outra coisa que eu acho, que é uma marca muito gostosa do grupo, que não tem um saber assim, de quem está há dez anos formada ou que está lá há dez, vinte anos como coordenadora, com outra experiência... a Noemi com doutorado, a Patrícia com doutorado mega experiente, mas a gente não tem um saber que está aqui e outro ali, não é uma escada. É uma imagem circular, de um movimento de círculo, da gente circulando ali, é muito forte. De uma teia rizomática talvez, mas é circular, não tem nada sobreposto a ninguém (Elena, entrevista, 2021).

Para Cochran-Smith (*apud* FIORENTINI e CRECCI, 2016, p. 519), quando a comunidade chega a esse entendimento comum e uns conseguem apoio nos outros, pode tornar-se, inclusive, em grupos orientados para a justiça social: “as comunidades investigativas são um dos poucos espaços no qual acredito que as pessoas podem obter apoio para a realização do compromisso social, porque estão se sustentando em um grupo, e alguns desses grupos de professores tornam-se grupos de ativistas”.

O pertencimento ao grupo, seja adquirido ou escolhido, pode favorecer a socialização profissional e a construção das identidades profissionais, ainda que no caso

dos professores essa relação seja complexa. Uma comparação comum e que exemplifica a complexidade da socialização profissional dos professores é feita com a medicina. Neste segundo caso, o ingresso na universidade já é um mergulhar inicial no “tornar-se médico” muito em função da cultura profissional (receber um jaleco, contato com o “trabalho real”, compra de materiais específicos) do que os saberes próprios do curso. Aos poucos, vão incorporando uma definição, uma projeção para o futuro e uma cultura do trabalho. Com os professores acontece de maneira bem diferente, pois sua formação ocorre distanciada das escolas, com pouca relação com a prática docente, ainda que exista resistência frente a essa concepção. Segundo Dubar (2012):

A socialização profissional é, portanto, esse processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (self), concebido como um processo em construção permanente. É por esse e nesse “drama social do trabalho” que se estruturam mundos do trabalho e que se definem os indivíduos por seu trabalho (DUBAR, 2012, p. 358).

Nesse sentido, a socialização é uma construção permanente, não sendo somente a maneira pela qual se aprende o trabalho, mas também e fundamentalmente, que a aprendizagem de uma atividade profissional ocorre ao longo de toda a vida. Para isso, é necessário compreendê-la do ponto de vista formativo e, conforme explica Dubar (2002), “o trabalho pode ser formador, fonte de experiências, de novas competências, de aprendizagens para o futuro” (DUBAR, 2002, p. 385).

Marcada pelo desenvolvimento profissional, a socialização deve ocorrer anteriormente à entrada na profissão; por isso, a necessária aproximação entre escola e universidade. Lüdke (1996) explica que o professor vai recolhendo um repertório de erros e acertos de coisas que funcionam em seu cotidiano em um processo de “auto-socialização”, fazendo referência aos estudos de Lortie (1975). A experiência ganha um importante papel, pois é na tentativa e erro que podem experimentar diferentes estratégias de ensino-aprendizagem e a influência dos pares faz com que revejam suas práticas por meio das suas concepções pessoais.

No contexto da socialização, a identidade profissional é construída na interação entre indivíduos, afinal sou quem sou por meio da minha relação com o outro. Nesse sentido, misturam-se os aspectos biográficos do sujeito com os relacionais, como Lüdke (2004) explica, tendo como referência os estudos de Dubar (1991; 1997): “são apresentados o lado biográfico e o relacional; o de pertença atribuída e o de pertença adquirida ou escolhida; a identidade “para si” e a identidade “para os outros”, ou “pelos outros” (LÜDKE, 2004, p. 1166).

A identidade profissional docente é a maneira como os professores definem a si mesmos e aos outros: é por meio da identidade que nos vemos, nos percebemos e como queremos que nos vejam (MARCELO, 2009). Ela se transforma ao longo do tempo tanto individualmente como coletivamente, e é influenciada pelas experiências sofridas. Deste modo, não é atributo fixo, mas algo relacional, que ocorre no terreno das subjetividades.

É possível perceber como duas professoras iniciantes e uma professora experiente destacam como o grupo contribuiu para a construção de suas identidades profissionais, levando-as a resgatarem percepções de si e a identificaram-se como professoras leitoras. As três trazem relatos sobre a importância da literatura na sua formação, como é possível analisar.

Então, é algo até que eu disse no final do ano quando a gente estava lá no grupo, é que eu me descobri leitora. Quando eu era criança eu gostava muito de ler e por algum motivo eu lia na faculdade, mas eu parei de ler por prazer, falava “ai, nossa, eu quero ler aquela história, eu quero ler aquele livro”. E o grupo trouxe isso de volta para mim e eu acho muito importante a leitura para todas as pessoas. Por exemplo, nessa escola que estou agora você percebe quando um professor tem leitura e quando ele não tem, nos roteiros dele ele transmite isso. Então, eu fiquei pensando que bom seria se mais pessoas participassem do grupo. Esse enriquecimento é bom tanto para o professor pessoa, profissional e o que se aprende lá, você coloca em prática na sua vida e você vai atingir outras pessoas. Você conseguir mudar os conceitos que algumas pessoas têm da leitura, da alfabetização, do ensino em si, então acho muito importante isso e acho que o grupo colaborou muito com isso (Bell, entrevista, 2021).

Porque depois que me formei, praticamente parei de ler livros. Eu sempre gostei muito, na minha infância, de ler livros, depois que a gente casa, tem filho, fica bem difícil (...). Quando eu tive alta, depois que eu descobri que eu tinha um problema de sangue, fiquei uns 90 dias afastada e voltei, foi quando a Conceição me chamou para o grupo, ainda era presencial, aí eu fui em um encontro, falava justamente disso, leitura, ler livros. A Patrícia leu no começo uma parte de um livro e parece que eu me reencontrei. Comecei a passar mal novamente e não pude acompanhar os demais encontros presenciais. Então me reencontrei na parte da leitura, para mim o grupo foi muito bom nisso, de ler novamente, porque a gente fica tanto tempo sem ler, a gente lê só aquela coisa do guia do EMAI, guia do Ler e Escrever, ler outra coisa, ou aquele livro que a gente vai trabalhar com a criança no dia, então isso, para mim, voltou, depois que eu fui para a UTI, essa parte de querer voltar a ler (Tatiana, entrevista, 2021).

Hoje eu escrevo, eu gosto de escrever, de ler, que é uma coisa que a gente... não é aquela coisa obrigatória, é aquela coisa que a gente sente que eu preciso, não é obrigatória porque eu tenho uma função e essa função me exige, eu tenho porque isso faz parte de mim hoje, então eu gosto muito e sempre convido todo mundo, aqui na escola mesmo já tem colegas, quatro, que participam com a gente do grupo. Produzindo narrativas também, participando, porque do grupo, a gente foi para um curso de leitores, então o grupo ele tornou possível, a partir das discussões de leitura e escrita, você imagina, onde que eu ia imaginar que eu ia ser formadora de professores da extensão? Sem estar na universidade? Porque eu não sou aluna da universidade, eu faço parte de um grupo de estudos nela e esse grupo de estudos abriu portas que eu nunca imaginei para mim, sempre estudei na rede pública, pobre, preta, então tudo para que eu imaginava que não ia me permitir ter uma cadeira numa universidade. Hoje eu estou na universidade, ainda sem fazer o meu curso, dentro desta universidade, mas

escrevendo, produzindo conhecimento, porque a gente, professor tem que fazer isso, eu acho que isso também é uma característica do grupo, a gente produz conhecimento e se torna autor e se torna formador num curso de formação de leitores, como eu disse, começou no grupo, nas nossas discussões. São oito formadoras e sábado, uma vez por mês, a gente se reúne para dar essa formação e o trabalho é voltado para formação de leitores (Conceição, entrevista, 2021)

Os relatos permitem refletir sobre a percepção de socialização profissional e produção de identidade de professoras iniciantes ao fazerem parte de uma comunidade de aprendizagem docente. Entendo que, nesses espaços, professoras iniciantes, por vezes lidas como *outsiders*, podem pertencer a um coletivo de maneira intencional. A sua escolha marca um pertencimento identitário, pois se reconhecem no plural, questionando-se “porque permanecer nesse grupo”; “que tipo de experiências pretendo ter?”; “me identifico com ele?”.

As fronteiras da comunidade de aprendizagem docente vão se configurando de acordo com os sujeitos que dela participam e a troca de experiências. As identidades vão sendo elaboradas e dando sentido ao grupo, pois os temas, interesses, investigações dependem necessariamente dos conhecimentos daqueles que participam dela. Cada qual com o seu modo de ver e sua perspectiva sobre o ensino compõem o grupo e revela a sua singularidade.

Acredito que o trabalho desenvolvido na comunidade de aprendizagem docente pode favorecer a socialização profissional, culminando na indução dessas professoras no contexto do desenvolvimento profissional, permitindo a criação de uma identidade profissional que não é fixa nem única, mas aproxima a professora iniciante da escola de um grupo profissional, da sua sala de aula e do corpo discente. Para isso, é necessário conhecer o trabalho que vem sendo feito nesses grupos, as relações estabelecidas, a participação dos professores iniciantes, como veem a si e como criam parcerias, visando melhorar a aprendizagem dos seus alunos e criando, também, estratégias de permanência na escola, resistindo ao período de inserção profissional.

Como evidenciado no relato da professora experiente Conceição, foi a participação no grupo que lhe proporcionou ocupar espaços que não seriam conhecidos ou mesmo almejados sem a experiência do coletivo. Foi nesse espaço que passou a enxergar-se como professora leitora capaz de conduzir formações sobre a leitura na escola. Do mesmo modo que as identidades não são fixas, as relações entre estabelecidos e *outsiders* também se modificam em função das interações e espaços. Essa professora, que se via como *outsider* no ambiente acadêmico, passou a ser uma estabelecida a partir dos processos de pertencimento e alteridade consolidados no grupo.

As professoras iniciantes, por sua vez, reconheciam as fragilidades de sua formação e, no contexto das escolas, identificavam-se como aquelas que sabiam quais as suas concepções de ensino, como desejavam lecionar e o que não queriam absorver das culturas locais. Nas escolas poderiam ser as *outsiders* em razão das suas escolhas, mas na comunidade de aprendizagem aparentavam pertencimento ao coletivo e certa segurança para reconhecer as incertezas.

No entanto, a participação das professoras iniciantes na comunidade de aprendizagem docente evidencia que o pertencimento não é instantâneo, ao contrário: depende de um longo processo de acolhimento profissional e trocas alteritárias. Também não é fixo, pois as professoras interagem de acordo com as suas próprias subjetividades, o que as levam a inclusões distintas. Na próxima seção, procuro trazer as percepções das iniciantes sobre o sentimento de pertencimento e socialização profissional.

6.2 Pode a professora iniciante falar?²¹

Como demonstrado até aqui, as professoras iniciantes encontraram na comunidade de aprendizagem docente um espaço de trocas reflexivas, o que não existia, ou pouco existia, nas escolas em que lecionam. A partir de seus relatos é possível depreender como a participação no grupo é marca importante no processo de formação ao longo da vida.

As características apresentadas anteriormente aparentam ser aspectos sobre o que faz diferença para a aprendizagem da docência na perspectiva de um *continuum* de desenvolvimento profissional. São fatores que contribuem para pensar o que as professoras iniciantes buscam quando falamos sobre o ensino e o que aprenderam na condição de integrantes de uma comunidade de aprendizagem docente.

Conforme Cochran-Smith (2012) explica sobre a participação de professoras iniciantes em comunidades, há variáveis sobre as experiências individuais de cada professora quanto ao contexto social e cultural, que modificam a participação delas no grupo. Questões de gênero e raça, já mencionadas nesta pesquisa, são categorias sociais que afetam a maneira de pensar e se colocar no mundo, assim como os valores, as crenças, as expectativas e disposições individuais das professoras iniciantes. As suas características de inserção, incluindo o *background* acadêmico e seu local de origem, situações familiares e pessoais; a natureza das oportunidades de aprendizagem durante o período de preparação para a docência (o que inclui as oportunidades no campo de

²¹ O título tem inspiração na obra de Spivak (1985) intitulada e traduzida para o português como, “Pode o subalterno falar?”. Apesar da inspiração, não tenho a audácia de correlacionar esta seção com o trabalho da autora indiana.

trabalho, experiências comunitárias, e outros contextos), bem como as oportunidades de aprendizagem e atividades de desenvolvimento profissional além do período de formação; a universidade, comunidade, e diversas culturas e contextos, incluindo as condições, os limites, os sistemas de apoio, recursos e suportes disponíveis.

São muitas as variáveis que influenciam quem são as professoras iniciantes participantes desta pesquisa, as suas expectativas e crenças sobre o ensino. Sua passagem pelo grupo, embora analisada com o esforço de buscar características comuns, é bastante singular. É preciso reconhecer o que as diferencia e o que as une, provocando este sentimento comunitário. Refletir sobre o que leva professoras iniciantes com trajetórias singulares a optarem por uma mesma estratégia de indução profissional.

Há, nessa tentativa de compreensão, um reconhecimento de que são professoras, mulheres, mães, que reconhecem a importância do desenvolvimento profissional, que se preocupam com os estudantes e que percebem no grupo a construção de sua identidade profissional. Mas, apesar dos aspectos comuns que contribuem para a aprendizagem da docência em uma comunidade, faz-se necessário reconhecer que essa aprendizagem se dá em contextos conflituosos, seja na relação com os estudantes, com os pares profissionais ou com o grupo em que estão inseridas. A paz, sob o ponto de vista da harmonia, exclui a diferença de pensamento, as relações desiguais de poder e as trajetórias de cada sujeito. Portanto, não há na comunidade uma intencionalidade harmônica, o conflito não só é bem-vindo como esperado.

É a partir das tensões e conflitos pedagógicos que surge a pergunta desta seção. É possível uma professora iniciante falar na comunidade de aprendizagem docente? Se tais espaços não são apenas de aprendizagem, pois o ser e o saber estão intimamente ligados com o processo de formação identitária, como as professoras iniciantes interpretam a sua participação no grupo, considerando os desafios estruturais, sociais e organizacionais do ensino, da escola e da comunidade?

Ao pensar o que define a comunidade de aprendizagem docente enquanto espaço social, político e intelectual, de longa duração e que pressupõe atitudes colaborativas, provooco pensar, a partir da percepção das professoras iniciantes, como as relações são estabelecidas no contexto desse grupo. Parto de alguns princípios anteriormente explorados de que o espaço promove diálogos sobre alfabetização; uma “desprivatização da prática” e postura investigativa; uma formação de sujeitos baseada em uma perspectiva DA prática (COCHRAN-SMITH e LYTLE 1999); socialização profissional e produção identitária.

Se a participação é condição integral, a mesma pode ocorrer de diferentes formas e todas são válidas em um espaço de colaboração. As participações variam entre o núcleo central, ativo e periférico e são influenciadas, como já procurei explicar, por questões individuais, sociais e estruturais. Convém refletir como se posicionam as professoras iniciantes nas três formas de participação, lembrando que não são estanques.

Na interpretação que procuro desenvolver, há limitações que merecem destaque, como o pouco tempo de entrada das professoras iniciantes na comunidade (não mais que um ano), o contexto virtual, as mudanças de função de duas professoras durante o período em que integram o grupo e o tempo de observação da pesquisadora que ficou restrito a alguns meses. Apesar disso, algumas hipóteses são elencadas a partir da análise das entrevistas, observação de encontros e análise documental.

Foi possível identificar que duas das quatro professoras mantêm uma participação ativa na comunidade, frequentando regularmente os encontros virtuais e integrando o grupo de Whatsapp da comunidade. As outras duas, as mesmas cuja função profissional foi modificada no decorrer do tempo, aparentam uma participação periférica, pois demonstraram maior dificuldade para fazerem-se presentes nos encontros. As dificuldades são decorrentes de diversos fatores, como a necessidade de adaptação a nova função, a quantidade de trabalho que é designada a mulher na sociedade, e outras de ordem individual que a pesquisa não pôde decifrar.

Sobre a descrição de sua própria participação, três das quatro professoras iniciantes sinalizaram um aspecto comum: elas participam, gostam e valorizam a comunidade de aprendizagem docente, mas não falam muito. As três atribuem a si uma característica de timidez, que as levam a optar pela escuta. Os relatos a seguir demonstram essa percepção.

Por mais que eu tenha uma posição mais de ouvir do que de falar, a gente se sente contemplada na fala do outro, a gente aprende com a fala do outro, então achei muito legal. (...) eu cheguei no grupo agora, esse grupo eu acho que existe há mais de dez anos, então tem pessoas que já estão lá há muito tempo, e isso vai de cada indivíduo na verdade, porque, por exemplo, teve uma moça que começou e, no primeiro dia, ela já se propôs a fazer a ata do outro encontro. Eu tenho uma postura muito mais de ouvir do que, às vezes, de falar, então prefiro, ainda tenho um pouco de vergonha de me expressar, mas qualquer um pode colocar (Ruth, entrevista, 2021).

Eu gostei, tiveram muitos professores que escreveram as vivências deles, você tinha uma atividade em que a gente tinha que escrever alguma coisa nossa, então cada um deu seu testemunho, eu fiquei quietinha, porque estou começando, então não participei assim, falar, mas eu gostei, a gente aprende bastante. (...) Todo mundo se vê um dia. Eu gostei, eu participei de um encontro remoto, acho que semana que vem, dia 30, vai ter novamente, eu particularmente gostei, espero continuar. Fiquei quietinha na minha, porque eu estou chegando agora, mas muitos professores que já estão há muito tempo falaram, fizeram leituras, achei bem legal (Tatiana, entrevista, 2021).

Eu sou um pouco mais quieta né, sou um pouco mais envergonhada, mas é algo da minha personalidade mesmo. Mas eu não me sinto constrangida no grupo por causa do grupo, isso eu não senti em nenhum momento. É que eu gosto de ficar mais quieta, gosto de ficar ouvindo e absorvendo aquilo e pensando sobre aquilo (Bell, entrevista, 2021).

Os relatos são importantes para compreendermos o porquê de as professoras reproduzirem discursos semelhantes aos da escola sobre recém-chegados. Demonstram um pensamento de que quem está há mais tempo no grupo teria uma sensação de maior conforto ou legitimidade para falar, lógica que predomina quando falamos sobre quem e quais são as falas normalmente contempladas na escola e na academia. Ocorre que, muitas vezes, nos espaços escolares, existe uma tendência em acreditar que quanto maior o tempo na profissão, melhor o ensino. No entanto, as práticas cotidianas e as pesquisas como a de Huberman (1998) revelam que essa não é uma verdade única, pois professores considerados mais experientes podem ser aqueles que reproduzem práticas acríticas ou estão desinvestindo na carreira.

Os trechos de seus relatos também levam à reflexão sobre o porquê as professoras se sentem dessa forma em um contexto colaborativo de ensino, e com práticas horizontais. Algumas são as hipóteses que podem auxiliar a compreender tal questão: ao pensar na pergunta que intitula a seção, sobre se as professoras iniciantes podem falar, a resposta curta seria sim. Elas não só podem como são convidadas por meio de diversas estratégias a expor sobre a sua docência, ou mesmo contribuir com uma leitura que acolhe, o registro do encontro ou construção de pautas. No entanto, aparentam ainda uma insegurança, o que as leva a não se voluntariarem nessas dinâmicas. Não consegui observar, durante o tempo da pesquisa, uma atividade conduzida por uma das quatro professoras, e apenas Lygia exemplificou em entrevista uma atividade desenvolvida por ela durante o “chão da escola”.

Essa insegurança é comum às professoras iniciantes durante o período de inserção profissional, pois têm medo de serem julgadas, da sua prática ser ineficiente ou contrária a maioria. Vivenciam um “choque de realidade” (VENNMAN, 1984) que as coloca em situações incertas de ensino onde desconhecem as normas, códigos e valores da instituição. Uma fala tirada de contexto, cobranças intensas por resultados além da falta de condições materiais podem ser dificultadores de uma possível integração.

Outra hipótese pode ser o pouco tempo de atuação no grupo. A escolha de cada uma por integrar a comunidade de aprendizagem é bastante específica, mas todas relataram facilidade devido ao período pandêmico que levou as reuniões serem virtuais. Algumas entraram e saíram, ainda durante os encontros presenciais por diversas razões,

mas neste ano conseguiram permanecer, cada uma à sua maneira. O pouco tempo em que estão no grupo e a duração de realização da pesquisa trazem algumas limitações do ponto de vista interpretativo, afinal, um estudo longitudinal poderia acompanhar as professoras e compreender os efeitos para a sua prática docente. Mesmo assim, as análises permitem sinalizar a percepção que as professoras têm de sua participação e, conseqüentemente, de que sua identidade profissional não é estática e depende de diversas variáveis.

Uma das variáveis é a característica individual de cada docente. É verdade, como já dito, que o sentimento de insegurança seja comum a quem inicia na profissão, mas também há aqueles que se adaptam mais facilmente a novos ambientes. É o caso da professora iniciante Lygia, que em nossa conversa de longa duração ficou bastante à vontade para tecer comentários sobre a sua prática e a de outros. A singularidade de cada uma não pode ser ignorada, e respeitar as formas sobre como lidam com a insegurança é um desafio a ser enfrentado pela comunidade de aprendizagem docente.

Apesar de demonstrarem maior insegurança para a participação oral, as três professoras não identificam no grupo nenhuma prática de silenciamento, atribuindo a si mesmas essa dificuldade – seja pelo tempo de entrada ou por característica de sua personalidade. As contribuições da participação no grupo aparentam não ser afetadas. Ou seja, mesmo considerando que não se sentem à vontade para falar, exemplificam como o grupo demonstra colaborar com a sua prática docente.

A professora coordenadora do grupo, Patrícia comenta sobre a dinâmica da participação durante os encontros virtuais. Para ela, a dificuldade em se manifestar oralmente não é exclusiva de professoras iniciantes, pois reconhece que quem chega precisa de um tempo para adaptar-se. Também demonstra como a própria organização do grupo promove interação entre as pessoas, despertando um cuidado sobre como acolher as diferentes experiências.

Agora, a gente, eu vou falar muito de uma percepção pessoal, quando a pessoa chega, ela é um professor iniciante, ela está começando a participar dos encontros, nos primeiros momentos, ela fica como observadora, acho que isso não é só para professor iniciante, acho que dos participantes de uma forma geral, ele fica ali como observador, mas depois, a própria dinâmica do grupo, ela implica nessa participação coletiva, ela, naturalmente, traz as pessoas para participar. A gente tem muitas pessoas que falam: “Olha, eu nunca fiz isso na vida, eu não consigo fazer isso sozinha, só que se alguém vier comigo, eu faço a pauta, se alguém vier comigo eu faço o registro.” Aí a gente percebe que, às vezes, é mais fácil para um participante novo se voluntariar para fazer uma leitura, uma leitura que acolhe, e escolher um texto literário que lhe agrade, a gente usa tanto do universo adulto quanto do universo infantil, então a pessoa fica muito à vontade para essa escolha, quanto aquele não tem no grupo um perfil do participante que se cala, sabe aquele que entra e fica ali como ouvinte o tempo todo? Isso raramente acontece, quando acontece a pessoa acaba ficando pouquinho e acaba saindo do grupo, porque a própria dinâmica implica nessa participação. Agora, no virtual, é um pouco mais difícil, por várias

questões, não tem o olho no olho, a gente tem tido muitas pessoas nos grupos, a gente tem feito encontro com 50 pessoas, 60 pessoas, um encontro de pouco tempo não dá para todo mundo falar, mas as pessoas se manifestam de diferentes formas, então nas narrativas que agora a gente tem compartilhado, pelas ferramentas, o padlet, ou outro recurso, pelo grupo do WhatsApp, pelos registros que acontecem no chat, então assim, não tem silenciamento, sabe? Acho que a participação é muito intensa, inclusive, tem acontecido algumas coisas que a gente precisa ter muito cuidado para lidar, porque as pessoas vão se sentindo tão próximas e vão contando intimidades, particularidades de sua formação (Patrícia, entrevista, 2021).

Apesar desse desconforto inicial não ser exclusivo de professoras iniciantes, é importante considerar que comumente são elas as que demonstram maior insegurança devido ao seu pouco tempo de atuação, medo quanto à receptividade de suas práticas didáticas e conflitos sobre o que e como ensinar grupos diversos. Por essa razão, outro coordenador do grupo explica que o acolhimento às professoras iniciantes exige maior cuidado.

Acho que, assim, quando entra uma professora iniciante, vou falar assim, iniciante mesmo, o grupo acolhe e quer ajudar, então de vez em quando elas me chamam e eu até participo: “– Vai com calma gente, a professora está pensando, dá um tempo para ela pensar.” Porque faz uma enxurrada de coisas, de práticas, de organização do trabalho cotidiano. É muito um espaço em que as professoras, mas não só iniciantes, chegam quase que, assim, elas são sozinhas na escola, do ponto de vista de um pensamento mais crítico, de uma perspectiva mais acolhedora das culturas das crianças e os sistemas de ensino, não sei falar muito genérico, mas, assim, que eu me lembre, por exemplo, quando Patrícia estava e Vanessa também, o sistema de ensino que elas participavam, até hoje, adota apostila que tem que seguir, imagina, infelizmente o trabalho da coordenação ou de quem está lá coordenando, principalmente alfabetização, é ficar dizendo o que as professoras tem que apresentar no final de semana, tipo sexta-feira, “– Olha, ficou aqui, você não fez tal página.” Sabe, coisas assim? Cobrando umas ... horrível! As professoras vão ficando angustiadas com isso, porque tudo que elas aprenderam na faculdade, bem ou mal, vai indicando para elas, principalmente essas duas professoras que eu estou falando, a Vanessa e a Patrícia, sabem que precisa mais e mesmo as professoras que vêm de diferentes culturas institucionais, elas vão percebendo que seguir cartilha, isso não atende uma necessidade individual das características singulares das crianças, então muitas vão, em um primeiro momento, estar angustiadas por isso, por não compreender como que leva um conjunto teórico metodológico que favorece o trabalho alfabetizador, não é contra o trabalho alfabetizador, porque a gente já tem conhecimento de que é necessário, são necessárias muitas metodologias de trabalho face à diversidade das crianças (Arnaldo, entrevista, 2021).

O relato do professor coordenador dialoga com relação proposta nesta tese sobre estabelecidos e *outsiders* na escola. Se as professoras iniciantes demonstram maior preocupação quanto a sua participação, isto pode ser decorrente de como percebem a si mesmas nas escolas em que lecionam, onde há, em muitos casos, uma predominância de práticas acrílicas, preenchimento de apostilas, cobranças sobre o material desenvolvido.

Essa concepção de ensino, que opera na lógica da racionalidade técnica e do resultado pode afastar as professoras de seu corpo profissional, tornando-as *outsiders* provisórias.

Porém, no contexto da comunidade, ao sentirem-se acolhidas profissionalmente e afetivamente pelo grupo podem, aos poucos, considerar o espaço seguro para exibição de suas práticas. Por conta de uma tradição que dificulta o processo de inserção profissional, a entrada na comunidade aparenta ser mais gradual para as iniciantes do que para as professoras mais experientes. Apesar disso, com o tempo, poderão tornar-se estabelecidas por compreenderem que as suas reflexões, posturas e ações são válidas e similares as do grupo. Reconhecem que são profissionais com conhecimentos diversos, produtoras de currículo e experiências didáticas, e que podem aprender no contexto do coletivo.

Do contrário, as professoras sairiam da comunidade ou tornariam sua participação cada vez menos frequente. Apesar das dificuldades, elas atribuem muito do que fazem aos aprendizados desenvolvidos no grupo. Integrar uma comunidade de aprendizagem docente torna-se uma estratégia de indução profissional que as reposiciona no processo de desenvolvimento profissional, pois no coletivo têm a chance de reconhecerem-se como sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem.

6.3 Do grupo colaborativo à comunidade de aprendizagem docente

A seleção do grupo investigado partiu de alguns estudos mais gerais sobre comunidade e a minha aproximação com a literatura específica da área, mais precisamente os estudos de Cochran-Smith (2012). Fiz um levantamento das características apresentadas nesses estudos e estruturei alguns contornos para a delimitação de uma comunidade de aprendizagem docente. Tendo feito isso, a grande dificuldade da tese foi localizar os grupos e apenas um deles demonstrou ser compatível com as definições apresentadas neste trabalho.

É possível notar que, ao longo do texto, utilizo diferentes termos como: coletivo, grupo; grupo colaborativo e comunidades de aprendizagem docente. Embora remetam para lógicas diferentes, minha intenção foi aproximar a linguagem utilizada pelos próprios participantes e resguardar sua identificação. Eles se autodefinem como grupo colaborativo e, apesar do objetivo de a tese não ser definir se são ou não uma comunidade de aprendizagem docente, foi possível depreender, a partir das análises, que o grupo em questão não só aparenta contornos como estrutura similar ao que proponho como comunidade.

Procurou, nesta seção, explicitar as aproximações desse grupo com uma comunidade de aprendizagem docente, tendo como referência a análise proposta por

Cochran-Smith e Lytle (1992) e os descritores do segundo capítulo. No entanto, mais importante do que a definição propriamente dita, é compreender os sentidos e significados que os participantes dão às suas ações.

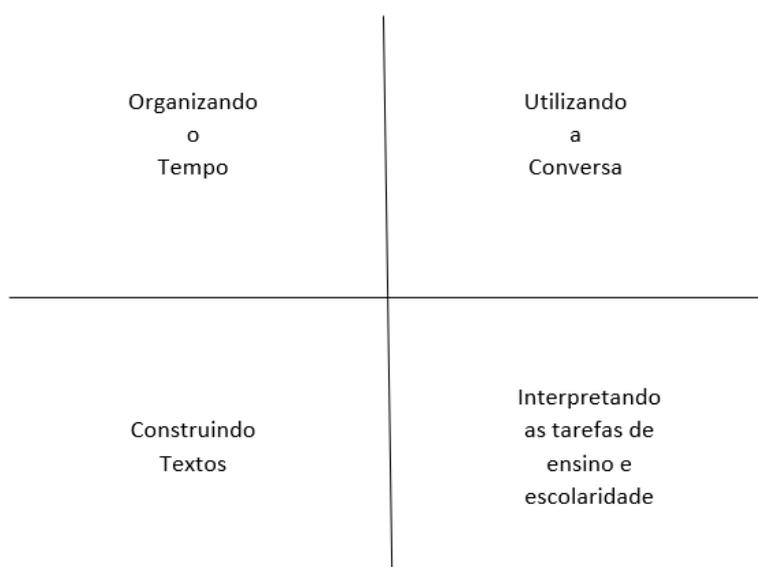
São muitos os obstáculos à criação de uma comunidade de aprendizagem docente com ênfase investigativa, sejam de ordem estrutural ou política, como a falta de tempo investido, a carga de trabalho, o pouco reconhecimento sobre a pesquisa do professor. Não existe uma fórmula geral que defina o caminho necessário para a sua invenção, tampouco reformas educacionais com investimento de tempo, espaço e recurso são capazes de sozinhas modificarem a indução profissional de professoras iniciantes. Por si só e por mais inovadoras que sejam, são incapazes de alterar o movimento de profissionalização do ensino, pois é preciso uma mudança na mentalidade sobre o que conta como conhecimento profissional e apoio estrutural e político.

Várias comunidades de aprendizagem docente colocam-se à margem da formação institucionalizada, demonstrando obstáculos ao reconhecimento de sua legitimidade e dificultando sua identificação. Demonstram como existem, ainda, alguns dificultadores que precisam ser superados para que possam aproveitar sua experiência em diferentes espaços e contextos.

Para Cochran-Smith e Lytle (1992), as dificuldades passam por questões como: uma tendência ao isolamento profissional nas escolas; empecilhos para a socialização profissional; o reconhecimento de que é necessária uma base de conhecimentos profissionais legítima; a pouca reputação da pesquisa educacional. Apesar delas, tem havido um esforço por parte dos profissionais de ensino de criar espaços onde professores possam falar sobre o seu trabalho, aprender uns com os outros e organizar novas formas de organização curricular.

Usando como exemplo diversos grupos investigativos, Cochran-Smith e Lytle (1992) propuseram uma estrutura analítica que auxilia a compreender e analisar as atividades realizadas por esses grupos. A figura a seguir fornece quatro perspectivas sobre comunidades de aprendizagem docente: as maneiras pelas quais as comunidades organizam o tempo, usam a conversa, constroem textos e interpretam as tarefas de ensino e escolarização. Embora sejam interrelacionados, eles podem variar em comunidades específicas, a estrutura pode ser usada para ajudar grupos de professores existentes e futuros a planejarem seu trabalho colaborativo, e levantar questões sobre as culturas de organizações escolares e universitárias como locais de investigação (ver fig. 5).

Fig. 5 - Comunidades para pesquisa de professores: quadro para análise (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1992)



A organização do tempo é aspecto crucial para uma comunidade de aprendizagem docente. Professores são frequentemente avaliados de acordo com a forma como gerenciam o tempo de planejamento, dedicação ao trabalho, execução de tarefas e avaliação da aprendizagem. É fator central de permanência na comunidade investigada, afinal, a profissão docente ainda não conseguiu equilibrar as diferentes demandas de seu ofício, e há pouco espaço para a reflexão e investigação de práticas. Por isso, a duração da comunidade influencia a sua existência, pois dura tempo suficiente para que as professoras consigam se organizar e desenvolver a sua própria história. Por outro lado, manter uma comunidade em longo prazo traz diferentes complicações, como explicam Cochran-Smith e Lytle (1992):

However, maintaining teacher research communities over relatively long periods of time also presents a number of challenges. How can a group meet the needs of both new and experienced members? Can a group become too large or too small? What happens to a group as members come and go? How can a group avoid becoming locked into procedures and continue to be receptive to critique and change, even when many members feel satisfied with the status quo? What are the ways teacher-researcher groups can be increasingly responsive to special interests without fragmenting the organization? If teacher-researcher groups are to be more than the latest educational fad or the newest theme for staff development programs, they need to be analyzed and reconceptualized as enduring structures subject to many of the same

Outra característica é a utilização de conversas para descrever, discutir e debater sobre o ensino. É, através da conversa, que compartilham sobre o conhecimento profissional docente e podem coletivamente construir alternativas aos processos de ensino-aprendizagem. Como explicam Cochran-Smith e Lytle (1992), não é toda a fala que contribui diretamente para a construção conjunta do conhecimento sobre o ensino. Mas quando as professoras trocam histórias de sala de aula, elas compartilham ideias específicas sobre a alfabetização e buscam os conselhos umas das outras, trocando opiniões sobre questões e problemas em suas próprias escolas e no campo educacional mais amplo.

No entanto, há um senso comum de que a conversa entre professoras seja vista como “conversa fiada”, sem importância em relação às produções consideradas científicas por acadêmicos tradicionais. Mas, no caso da comunidade em questão, ela ganha papel central, pois são elos de ligação entre as experiências das integrantes, oferecendo informações sobre o trabalho diário.

Sobre a utilização de textos, as autoras Cochran-Smith e Lytle (1992) explicam que nem todos que são utilizados necessariamente serão publicizados, mas servem de apoio para a coleta, reflexão e análises individuais e coletivas. Na comunidade de aprendizagem docente, o texto ganha um significado fundamental para examinar as suas interações e planejamentos. Quando uma ampla gama de textos é usada ao longo do tempo, as comunidades de aprendizagem docente funcionam como comunidades de discurso.

Na comunidade em questão, são vários os textos utilizados, como as narrativas de si, a leitura que acolhe, o registro de atas, a elaboração para eventos científicos, assim como análise de produções externas, como a do programa “Conta para mim”. A partir

²² Tradução livre: No entanto, manter comunidades de pesquisa de professores por períodos relativamente longos também apresenta uma série de desafios. Como um grupo pode atender às necessidades de membros novos e experientes? Um grupo pode se tornar muito grande ou muito pequeno? O que acontece a um grupo quando os membros vêm e vão? Como um grupo pode evitar ficar preso a procedimentos e continuar receptivo a críticas e mudanças, mesmo quando muitos membros se sentem satisfeitos com o status quo? De que forma os grupos de professores-pesquisadores podem responder cada vez mais a interesses especiais sem fragmentar a organização? Se os grupos de professores-pesquisadores devem ser mais do que a última moda educacional ou o mais novo tema para programas de desenvolvimento de pessoal, eles precisam ser analisados e reconceitualizados como estruturas duradouras sujeitas a muitos dos mesmos problemas que outras organizações voluntárias que existem ao longo do tempo (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1992, p. 8).

deles, constroem novas formas de conhecimento e constroem uma perspectiva crítica sobre discursos hegemônicos.

Quanto à interpretação das tarefas próprias da docência, as autoras Cochran-Smith e Lytle (1992) argumentam que é necessário reconhecer que o ensino é uma atividade intelectual em contraposição a uma visão técnica. Partem de uma perspectiva do ensino que considera os professores como profissionais que usam seus conhecimentos para construir perspectivas, escolher ações, administrar dilemas, interpretar e criar currículos, fazem escolhas estratégicas e, em grande medida, definem suas próprias responsabilidades. É o que podemos depreender da comunidade em questão, pois são as próprias integrantes que definem as temáticas que irão abordar, as pautas que serão desenvolvidas, as leituras apresentadas e as formas de organização das ações na comunidade. Reconhecem que sua atividade principal não é apenas estudar autores e produzir pesquisas como ocorre em diversos tipos de grupos, mas o compromisso da comunidade de aprendizagem docente é modificar as suas próprias práticas de ensino, suas salas de aula, gestão e coordenação pedagógica, modificando então a si mesmas.

Ao analisar essas características, e as apresentadas no segundo capítulo da tese, busquei relacioná-las identificando como o grupo colaborativo pode ser interpretado como uma comunidade de aprendizagem docente. O quadro a seguir sintetiza tais características:

Quadro 7: Relação analítica sobre comunidade de aprendizagem docente.

	Comunidades de Aprendizagem docente (Cochran-Smith e Lytle, 1992; 1999; 2012)	Comunidade investigada
Organização do tempo	Funcionam em períodos relativamente longos – pelo menos um ano acadêmico – e frequentemente em uma base contínua onde a frequência do grupo é basicamente estável, embora a frequência dos membros possa alterar de tempos em tempos. É composto por professores iniciantes e experientes.	O grupo existe há dez anos, com participação central, ativa e periférica. No geral, mantém integrantes desde a sua criação. Participam professoras iniciantes e experientes.
Estrutura das falas (utilizando a conversa e construindo textos)	Desenvolvem maneiras de descrever, discutir, debater, refletir, escrever e ler sobre ensino, aprendizagem e escolarização. Questionam afirmações sobre práticas comuns e examinam juntos experiências. Os textos e falas têm uma importante função –	O grupo organiza-se em torno de três estratégias fixas: leitura que acolhe, registro do encontro e elaboração de pautas coletivas. Além delas são organizadas narrativas, encontros com convidados, exposição de atividades

	ajudam a criar e a manter as relações interpessoais necessárias para o projeto ou propósito maior da comunidade. Os professores trocas histórias sobre a sua sala de aula, trocam opiniões e conselhos uns com os outros.	didáticas, análise crítica de materiais.
Objetivo compartilhado (interpretação da ação docente)	Quase sempre um objetivo comum é a melhora ou mudança na prática profissional, na cultura escolar ou nas parcerias comunitárias. Algumas focam em disciplinas particulares ou no currículo escolar, outras focam na avaliação da educação; em termos gerais, são mais efetivas e têm vida útil maior quando os professores escolhem participar e quando têm um papel significativo na construção de questões importantes.	Procuram desenvolver atividades partindo de situações vividas na sala de aula que envolvam conhecimentos sobre leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil das escolas públicas e privadas. A participação é voluntária e colaborativa.

Fonte: Lahtermaher, 2021.

Apesar da interpretação analítica sobre a comunidade de aprendizagem investigada, procuro defender que não é o título que define o que é uma comunidade, mas o trabalho desenvolvido em seu interior. Considero que são as ações, concepções e investigações que dotam o grupo de sentido e significado, portanto, trazer as percepções dos sujeitos que integram é fundamental para sua compreensão. A esquematização do quadro isenta das experiências singulares e coletivas narradas, e contribui pouco para o entendimento das questões.

Durante as entrevistas conduzidas como conversas com os coordenadores do grupo, pude compreender que, primeiro, não era intenção criar uma comunidade de aprendizagem docente, por isso, não se intitulam dessa forma; segundo, não têm a preocupação de organizarem-se enquanto comunidade. Esse foi um esforço interpretativo da pesquisadora. Por essas razões, os relatos demonstram como os próprios integrantes não procuram definir o grupo enquanto comunidade de aprendizagem docente, mas, apesar disso, dão indícios de que o sentimento de pertencimento os configura como uma, seja pela expressão “ocupa grupo”, pela mudança de cidade de alguns participantes para se aproximarem do grupo ou mesmo a troca alteritária que ocorre mesmo no contexto remoto. E por essa razão, eu mesma no corpo da tese, refiro ao grupo como comunidade

de aprendizagem docente, pois é assim que a vejo. Assim como eles, considero que a comunidade não nasce de uma experiência prévia, mas ela depende dos sujeitos que a compõe, das ações desenvolvidas em prol de um objetivo comum para melhorarem-se enquanto docentes.

Por isso, o sentimento comum de comunidade só pode existir no decorrer do trabalho coletivo, quanto ao pertencimento, a socialização profissional e na escuta alteritária. Ou seja, depende das propostas desenvolvidas e do desejo dos participantes de tornarem públicas as ações docentes. Como explica Arnaldo, no relato abaixo, é possível que o grupo assuma contornos de comunidade de aprendizagem docente e, em razão das circunstâncias, deixe de assumir.

Em alguns momentos, esse comum ele se congrega, então quando a gente resolveu discutir a coordenação foi porque, naquele grupo, é um grupo tão diverso, estou pensando no Grupo de Terça, é tão diverso, tem professoras, professores, tem coordenadoras, coordenadores, diretoras, diretores, gente da universidade, gente da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio, então na hora que esse comum... aí é potente assim, para a gente compreender muitas coisas de diferentes perspectivas, então o grupo, ele tem essas pessoas que entram e saem, mas eventualmente, em algum momento, tem esse momento, esse acontecimento, aconteceu de elas estarem interessadas por entender a importância da leitura todos os dias, então passam aí, fazem pesquisa (...) Não sei se você entendeu, você tem que pesquisar isso, você não tem que entender, mas é isso que acontece, sabe, Fernanda? Esse comum, essas coisas, cada sujeito vai convergindo para esse comum, aí quando acontece esse comum, aí sim, aí eu acho que a palavra, o grupo colaborativo voluntário, aberto, que tem a temática da alfabetização, ele se torna uma comunidade de aprendizagem para aprender aquilo, mas todos aprenderem, entendeu? (...) O saber fazer, inclusive, ele vai entrando no jogo do trabalho colaborativo e aquilo vai se organizando para potencializar esses momentos, não é? Em alguma situação, é isso mesmo, quando tem um acontecimento muito marcante, forte, aquilo favorece com que as pessoas do grupo converjam para aquele comum e aí esse grupo que se nomeia desta forma, ele passa por um, vou usar essa ideia, um período de ser uma comunidade de aprendizagem e aí, não acho que é antes, Fernanda, acho que assim, é um acontecimento e aí todo mundo resolve querer aprender ser uma comunidade de aprendizagem no sentido assim: “- Nós queremos todos, cada um, aprender isso.” E aí sobre leitura, sobre escrita, sobre trabalho com letras, sobre livro didático, sobre... é muito legal, é muito. Porque não é antes, acho que é isso que eu acho que é legal (...) Não é definição de comunidades de aprendizagem que torna o grupo uma comunidade de aprendizagem, é um acontecimento, é uma convergência, é uma sinergia e é muito bonito (Arnaldo, entrevista, 2021).

Tem horas que eu acho que não é [uma comunidade] que eu penso que isso que eu fiz não se ajusta a todos os quesitos, a todos os índices, mas tem horas que eu falo que "olha, isso faz pensar..." então, penso que sim, se a gente não for tão cartesiano, tão rígido, eu acho que funciona como uma comunidade de aprendizagem, sim, principalmente porque as pessoas estão ali, de novo, voluntariamente e com um desejo. Eu não diria que as pessoas tenham, ao chegar no grupo, elas tenham uma total consciência de tipo "eu vou porque eu quero saber mais..." muitas sim, elas verbalizam isso "eu vim porque eu quero saber mais sobre alfabetização, porque eu quero saber o que vocês estão pensando, estão discutindo", então nesse sentido, sim. Mas tem muitas que vêm mobilizadas só pelo desejo de estar ali. "Deixa eu ver o que acontece com esse povo". O que eu não acho que descaracterize a comunidade, mas eu já

ouvi gente falando que não é, porque a comunidade tem todo um...alguns aspectos que o grupo ou mesmo esse trabalho que estou fazendo não atenda. (...) Mas eu sei que há controvérsias, então no meu modo de entender, sim. Eu responderia que sim, se colocar dentro do dentro do quadrinho e for assim, talvez não (Noemi, entrevista, 2021).

É importante ressaltar que a comunidade de aprendizagem docente compreendida neste trabalho não é um modelo ideal a ser reproduzido, pois seu modo de conceber o trabalho colaborativo depende das singularidades de cada participante, das suas experiências anteriores com a docência, de suas concepções e idealizações sobre o ensino. Apesar disso, demonstra como é possível que professoras iniciantes e experientes se reúnam para a investigação de suas próprias práticas, tornando esse espaço potente para a indução profissional. É uma experiência que pode ser inspiradora para que outros profissionais do ensino consigam organizarem-se para debater o currículo, o ensino, as avaliações da aprendizagem ou o que considerarem relevante.

Nesse sentido, as características, bem como o quadro apresentado, não se configuram como uma lista a ser seguida para que possamos definir o que é ou o que não é uma comunidade de aprendizagem docente. Elas auxiliam a interpretar o trabalho realizado em um grupo específico e que pode, a depender das condições, inspirar ações semelhantes.

Portanto, defendo no contexto argumentativo desta tese que, ao assumir as características expostas, a comunidade de aprendizagem docente ganha um sentido de coletividade, sendo resgatada de uma formação à margem e valorizada como estratégia fundamental de indução profissional na perspectiva da formação da prática. Da periferia à linha de frente, compõe um espaço híbrido que pode desempenhar um papel central nas reformas educacionais, especialmente no que tange à permanência formativa de professoras iniciantes.

Conclusões

O trabalho buscou compreender se as experiências de professoras iniciantes que integram uma comunidade de aprendizagem docente poderiam ser traduzidas como indução profissional. Foram analisados os processos facilitadores e dificultadores da imersão nas escolas, e as razões que as levaram a integrar um grupo dessa natureza. A comunidade de aprendizagem docente configura-se como espaço social, político e intelectual, que pode contribuir para a indução profissional a depender das características do trabalho desenvolvido. Nesse sentido, o aprendizado da docência na comunidade de aprendizagem foi analisado de modo a compreender possíveis estratégias indutoras.

Foi delineado como um estudo de caso em razão da singularidade do grupo em questão, mas sem desconsiderar um contexto mais amplo de produção de conhecimento acerca das formas de indução profissional e formação de professores iniciantes. A pesquisa de campo, mesmo realizada de maneira virtual, permitiu compreender o que era dito pelos participantes e os diferentes significados a partir do levantamento de hipóteses e hiatos entre as minhas formas de ver e a dos outros (FONSECA, 1999, p.59).

Considerando o cenário de produção de conhecimento sobre comunidade de forma sociológica (TÖNNIES, 1887; 1942; WEBER, 1922; 1991; BAUMAN, 2003; 2013), em articulação com os contornos definidos pela literatura específica do campo educacional (COCHRAN-SMITH, 1992; 2012), foi possível delinear o que considero como comunidade de aprendizagem docente no contexto brasileiro. Apesar da busca por definição epistemológica, os exemplos práticos demonstraram o primeiro desafio do trabalho; a dificuldade de localização dos grupos e, por isso, a estratégia de seleção partiu de modelos com indícios, ou seja, características pré-definidas.

Após a localização e seleção da comunidade investigada, com foco na inserção profissional de professoras iniciantes e o aprendizado da docência quanto à alfabetização, leitura e escrita, houve nova mudança no percurso metodológico considerando relevante para o estudo da escuta de professores experientes e coordenadores que não só estão em estreito contato com as iniciantes, como conhecem profundamente o trajeto de formação do grupo. Ao pensar no caminho teórico-metodológico traçado e nos resultados apresentados, convém refletir sobre a questão inicial proposta nesta tese: a experiência de professores iniciantes em situação de inserção profissional em comunidades de aprendizagem docente pode ser traduzida como indução profissional? As reflexões e constatações são apresentadas a partir de quatro conclusões.

- **A concepção de formação do grupo acena para a participação de iniciantes**

A primeira conclusão à questão proposta nesta pesquisa diz respeito à concepção de formação do grupo, organização e trabalho desenvolvido, possibilitando refletir sobre as aproximações e distanciamentos entre uma comunidade de aprendizagem docente e grupo colaborativo, e quanto à participação de iniciantes. Parece-me que ambos são engajados com a dimensão coletiva e colaborativa de trabalho, mas diferente do grupo colaborativo - que pode ser praticado em diversas situações de ensino -, a comunidade de aprendizagem docente baseia-se numa ideia específica de formação de professores iniciantes e experientes. Ainda que as aproximações sejam muitas, a natureza de sua criação e objetivo comum compartilhado os diferencia.

No caso em questão, o grupo não tinha como propósito definir-se como comunidade de aprendizagem docente, pois se autointitulava como grupo colaborativo, apresentando uma série de características próprias dessa organização, como a construção coletiva de pautas e registros. Como as características de uma comunidade de aprendizagem docente não são claras e existe pouca experiência atribuída, os integrantes não se reconheciam como tal, embora prevalecesse o sentimento de pertencimento, socialização e escuta alteritária, o que os aproximava de objetivos partilhados sobre o ensino e a formação. O sentido de comunidade revela-se entre os participantes enquanto um sentimento, ou seja, são contornos comunitários flexíveis em decorrência de quem são os participantes e as atividades realizadas, aproximando-os e fragmentando-os em termos de concepção de ensino, projetos de formação e investigação conjunta.

A aproximação entre o grupo colaborativo e uma comunidade de aprendizagem docente não se manifestou como uma preocupação dos sujeitos praticantes, cabendo à pesquisadora observar características semelhantes e destoantes. A ausência de afirmação enquanto comunidade de aprendizagem docente pode ser decorrente da dificuldade de conceituação, da invisibilidade de práticas dessa natureza, de disputas epistemológicas sobre a formação de professores e, conseqüentemente, o pouco reconhecimento e valorização de espaços híbridos como favorecedores de aprendizagem da docência. Em decorrência disso, há uma concentração de experiências no ensino de matemática devido ao longo tempo de atuação de um grupo dessa natureza na área, e pouquíssimos trabalhos divulgados sobre formas de comunidade de aprendizagem docente em outras áreas do conhecimento.

Apesar das limitações empíricas no campo da formação docente, foi possível considerar, no decorrer do trabalho, como o grupo investigado: configurava-se como

comunidade de aprendizagem docente devido a algumas características gerais, como a duração e a colaboração, e de maneira específica no que tange a quem são os participantes do grupo, as razões de sua entrada, as formas de aprendizado conduzidas no espaço formativo. Tais características levaram-me a compreender a importância das relações estabelecidas na escola e, conseqüentemente, no grupo. Razão pela qual três professoras iniciantes foram convidadas a integrar o coletivo por meio de suas coordenadoras institucionais, cuja entrada se deu em decorrência de sua própria formação promovida pelas secretarias de ensino. Pensar esse ciclo entre as formações de coordenadores e o convite às professoras iniciantes, propondo uma formação coletiva que favoreça um retorno favorável a escola e estudantes, demonstrou um importante diferencial do grupo enquanto comunidade.

Os convites, no entanto, não foram solicitações impostas pelas secretarias ou pela coordenação pedagógica das escolas, ao contrário: se deu a partir da própria experiência de integrantes que percebiam como a troca favorecia o seu aprendizado. Essa é uma chave de compreensão fundamental para o trabalho: quem convida tem uma aparente relação de confiança com as professoras iniciantes, conhecem as dificuldades vivenciadas por elas e apresentam uma alternativa para a superação de questões específicas do trabalho docente. Dessa forma, não aparenta ser algo distante de suas experiências profissionais, além de contribuir com depoimentos reais sobre o que acontece no seio do grupo.

Se o acolhimento de professoras iniciantes nas escolas durante o período de inserção profissional é narrado por elas como uma prática majoritariamente afetiva, variando entre alguns tipos de suportes esporádicos e individualizados, ao entrarem no grupo relatam formas de aprendizado que podem se configurar como um acolhimento profissional. Ou seja, aquele que favorece o aprendizado sobre os currículos da rede de ensino em que atuam, as diferentes estratégias de ensino-aprendizagem, as angústias e inseguranças próprias da inserção profissional docente contribuindo para a indução profissional.

- **Aprendizado da docência em grupo**

As características de aprendizado da docência identificadas no grupo demonstraram uma segunda e importante consideração deste trabalho. Tendo em vista que o grupo é integrado por professoras iniciantes, professoras experientes que atuam na educação básica, formadoras de professores que atuam nas redes públicas e privadas e outros profissionais do ensino, trata-se, portanto, de um coletivo plural. Formado com o propósito de favorecer a docência alfabetizadora de professoras iniciantes e

compreendendo a alfabetização, os processos de aquisição da escrita e leitura como áreas comuns, possibilita esmiuçar questões relativas ao ensino.

Quanto às estratégias específicas desta comunidade de aprendizagem docente que favorecem a indução profissional em uma perspectiva de aprendizado da docência a partir da prática, destaco: a dialogicidade; a “desprivatização da prática” e investigação como postura; o pertencimento identitário e a socialização profissional. Compreendidas de forma separada para fins de interpretação, são aspectos interligados sobre como o coletivo opera em função da formação dos sujeitos, da reflexão de práticas de ensino, da troca de experiências e da narrativa individual e coletiva sobre o fazer docente.

Segundo a percepção de integrantes iniciantes e experientes, a dialogicidade é o que fundamenta as práticas narrativas do grupo, compreendendo que, ao contar sobre o vivido, há formas de construção alteritária. A “desprivatização da prática” é uma busca constante por romper a individualização e o isolamento profissional, e ainda aparenta ser um desafio para as professoras iniciantes do grupo. Índícios de investigação como postura revelaram-se em exemplos de interrogação sobre os currículos, atividades e materiais didáticos, além da elaboração de narrativas para si e para o outro, contribuindo para a circularidade de conhecimentos. Quanto ao pertencimento identitário e socialização profissional, foi possível identificar, nas percepções das professoras enquanto autoras, leitoras e pertencentes a um espaço público de formação que fora, por algum período, entendido como estrangeiro. Ocupar a universidade compreendendo que são pessoas em constante formação revela o caráter híbrido do espaço.

Tais aspectos sobre o aprendizado da docência aparentam contribuir com as dificuldades próprias da inserção profissional nas escolas, podendo ser traduzidos como indução. As professoras iniciantes narraram tensões relativas à percepção de si, a percepção sobre a escola e, especialmente, sobre o ensino. Os processos pedagógicos foram recorrentes nas falas sobre os desafios de iniciar o exercício profissional, demonstrando que as inseguranças das professoras iniciantes se centravam em questões sobre como ensinar e o que ensinar. Aparentavam facilidade quanto ao conhecimento dos estudantes e os fins da educação, mas argumentavam carência nos relativos ao conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo e do currículo (SHULMAN, 1987).

Apesar da constatação de que a comunidade de aprendizagem docente pode contribuir com estratégias de indução profissional, é preciso reconhecer que, em diversas situações, o apoio intencional durante o período de inserção profissional fica restrito a parcerias individuais, dependendo da boa vontade de professores experientes ou das

coordenações. O que leva a afirmação do importante lugar que a comunidade pode ocupar na formação não só de professoras iniciantes, mas de outros profissionais que podem, no contexto das escolas, atuar como formadoras de recém-chegados à profissão. Portanto, integrar uma comunidade pode facilitar a criação de uma rede de relações formadoras que extrapolem os limites do grupo, contribuindo com a produção de conhecimentos específicos.

Ainda que não seja possível localizar um projeto ou programa específico de acolhimento profissional nas escolas em que as iniciantes atuam, elas identificaram alguma forma de apoio que começou nas parcerias individuais das escolas e estendeu-se ao grupo. Dessa forma, a entrada na comunidade demonstrou ser a principal estratégia de busca para uma formação continuada que acompanhasse as professoras ao longo do período de entrada e desenvolvimento das primeiras tarefas como regentes de turmas.

No entanto, coloca-se como constante desafio ao aprendizado da docência o reconhecimento das especificidades da participação de professoras iniciantes no grupo, considerando o que seria de ordem do individual-singular e o que é característico desse grupo social de professoras que vivenciam inseguranças similares.

- **Reflexões sobre a comunidade de aprendizagem no formato *on-line***

Outra consideração que merece atenção é a organização da comunidade de aprendizagem docente de forma remota. Os encontros virtuais durante o ano de 2020-2021 ocorreram em decorrência do vírus SARS-coV-2, e a necessidade de distanciamento. Tendo a universidade fechado as portas para maior segurança, as atividades do grupo, no entanto, precisaram continuar, afinal, eram muitas as dúvidas sobre o ensino durante o período remoto. Foram impostos novos desafios à escola e ao processo de ensino-aprendizagem, gerando insegurança em professoras iniciantes e experientes. No caso das iniciantes, foi um duplo desafio: aprender a ensinar e aprender a ensinar no contexto pandêmico.

A continuação das atividades do grupo demonstrou considerar as necessidades das professoras durante a imposição necessária de aulas *on-line*, que posteriormente transformou-se em híbrida (presencial e remota). Os encontros virtuais favoreceram a presença das professoras iniciantes não somente devido aos desafios do ensino remoto, mas, também, porque elas afirmaram encontrar dificuldades para conseguir participar dos momentos presenciais devido ao deslocamento, acesso ao transporte, a soma de diversos trabalhos como o doméstico e cuidado dos filhos, além da questão organizacional do

trabalho docente que pouco considera outras formas de formação na carga de trabalho docente.

A organização em formato remoto possibilita pensar uma série de desafios à comunidade de aprendizagem docente. Se por um lado facilita a participação das professoras de dentro de suas casas e até mesmo de pessoas de outros estados, por outro, se distancia de uma formação que seja “olho no olho” e permita trocas ainda mais sensíveis, sem a mediação das interações pela tecnologia. O coletivo de professoras que integra o grupo central e ativo da comunidade buscou amenizar as dificuldades do formato virtual tornando-o mais próximo das atividades realizadas presencialmente, utilizando as estratégias da leitura que acolhe, registro dos encontros e pautas colaborativas. Mas também possibilitou a adaptação ao novo formato virtual convidando professores externos para ministrar oficinas e apresentação de pesquisas, contemplando outras formas de produção de conhecimento.

Uma questão que permanece para reflexão se centra na indagação de que a comunidade de aprendizagem docente *on-line* favorece a participação de professoras iniciantes. Mas, como esse não foi o objetivo específico da tese, e não existe uma única resposta, as hipóteses concebidas a partir da investigação são limitadas. Apesar disso, as percepções das professoras permitem compreender um movimento de entrada e saída do grupo antes do período remoto, pois relatavam dificuldades de ordem individual como problemas de saúde, falta de transporte e distância entre o local de residência revelando, aparentemente, que o formato virtual pôde favorecer a sua permanência.

No contexto dessa pesquisa, não é possível afirmar se as professoras permanecerão por longo prazo na comunidade, tampouco se a participação *on-line* efetivamente melhora a participação das professoras iniciantes. Mas, alguns aspectos revelam que independente do tempo que conseguirem permanecer – seja fruto de suas escolhas, campo de possibilidades e oportunidades de aprendizado individuais ou mesmo por questões estruturais – a forma de trabalho convida à participação, sendo contributiva para a indução profissional. A escolha voluntária para entrar e permanecer parece-me um diferencial, pois não se sentem obrigadas a dar conta de uma série de imposições, atividades e prazos, assim como o convite realizado pelas professoras experientes, afinal, sem elas talvez as iniciantes não conhecessem o grupo.

No entanto, é preciso reconhecer que participar de uma comunidade de aprendizagem docente não pode depender, exclusivamente, de uma intenção individual das professoras iniciantes. O grupo aparenta ser diferenciado justamente por conseguir

criar uma rede de relações que valoriza e apoia a sua participação, mas, em um contexto geral, não costuma ser um cenário comum.

- **Desafios e possibilidades das comunidades de aprendizagem docente como estratégia de indução profissional**

Pelas razões expressas, para pensar as comunidades de aprendizagem docente enquanto estratégia de indução profissional, numa proposta intencional de formação de professores iniciantes, é preciso reconhecer uma série de desafios impostos à formação e ao trabalho docente. Conforme explicam Silva *et ali* (2020), o trabalho docente na educação básica pública está sob um viés de precarização e de empresariamento, o que leva à contratação temporária e eventual de professores, promovendo uma desqualificação do trabalho docente, como explicam:

A atual dinâmica de mercantilização está relacionada à capacitação, de forma aligeirada e com custos reduzidos, da formação escolar do trabalhador (a), sobretudo o rebaixamento do valor de sua força de trabalho. No caso do docente, intensifica-se o processo de expropriação de conhecimentos científicos e culturais, e de reificação do seu trabalho, ao enfatizar o caráter instrumental e reduzir sua autonomia, mesmo que relativa (SILVA *et ali*, 2020, p. 138-139).

A lógica predominante no atual contexto da educação básica pública opera numa perspectiva tecnicista de conhecimento, enfatizando cursos rápidos de formação, reduzindo a capacitação e autonomia profissional, além do aumento da contratação temporária mesmo nas redes públicas de ensino, resultando em diferentes vínculos e proporcionando a individualização e isolamento profissional.

Outro desafio imposto à implementação de comunidades de aprendizagem docente é a lógica de formação subjacente à maioria dos cursos de licenciatura. Ainda persiste uma concepção separatista da formação, cuja ênfase está nos conhecimentos específicos da área em detrimento de um diálogo com o campo profissional.

Para que as comunidades de aprendizagem docente possam sair das margens da formação e tornem-se protagonistas do desenvolvimento profissional, com ênfase na indução de professores iniciantes, é preciso um esforço coletivo para superar os fortes obstáculos que impedem a sua valorização e reconhecimento. Entre eles o cenário de precarização do trabalho docente, que pouco reconhece a importância de espaços coletivos de formação, não computando em horas de trabalho e em um plano de carreira, bem como aqueles que se referem às concepções de formação que operam no ensino superior, e em grande parte das escolas da educação básica. Portanto, as parcerias

impostas, as condições materiais e estruturais que organizam o trabalho docente são empecilhos para a implementação de comunidades de aprendizagem docente.

Na perspectiva de indução que trabalho nesta tese, não basta um apoio individualizado entre pares no contexto das salas de aula. Ainda que sejam valiosos, podem cair em responsabilização docente, individualização profissional, na reprodução acrítica de práticas e em mecanismos como os apontados pela literatura internacional de bonificações. A indução, na perspectiva exclusiva da mentoria, bastante utilizada em países latino-americanos ou europeus, estabelece programas nacionais ou locais de formação de mentores, com redução de carga de trabalho, retribuições financeiras e plataformas específicas, destoando-se da concepção coletiva a qual defendo.

Acredito que temos a capacidade de criar espaços e projetos permeados pela cultura profissional local, atendendo as necessidades específicas do contexto brasileiro, e que não flertem com a competitividade neoliberal. A formação de iniciantes concebida de forma reflexiva, colaborativa e coletiva demonstra ser mais adequada aos propósitos de uma concepção de formação da prática.

Mas, para que as comunidades de aprendizagem docente possam servir de inspiração a outros modelos coletivos de formação, seria importante a adoção de estratégias como a implementação desse tipo de participação na carga de ensino dos profissionais, compreender que a investigação da própria prática é fulcral para a melhoria do ensino-aprendizagem, tornando nossas práticas ainda mais coerentes às diferentes realidades e, possivelmente, melhorando indicadores educacionais, como as professoras iniciantes revelam.

Dessa forma, essa experiência poderá ser desenvolvida em outros espaços. Mas para isso, faz-se necessária a defesa constante de uma concepção de formação que dispute e valorize a profissionalidade docente, uma formação híbrida e menos hierarquizada. Reconhecer que a comunidade de aprendizagem docente, em suas variadas formas, pode ser contributiva para a criação de estratégias de indução é afirmar uma relação indissociável entre universidade, educação básica e comunidades.

Por fim, a comunidade investigada pode ser compreendida como estratégia de indução profissional a partir das experiências narradas pelas quatro professoras iniciantes na escola e, especialmente, no grupo. O estreito contato com professoras experientes produzem conhecimentos específicos que contribuem para o desenvolvimento profissional. É por meio da aprendizagem da docência coletiva e suas diferentes manifestações que esta comunidade demonstra ser um espaço convidativo a profissionais que estão iniciando o exercício profissional docente.

Referências bibliográficas

- ALVES, L. Remoção de professores e desigualdades em territórios vulneráveis. In: *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v.4, n.2, p.122-145, dez. 2014.
- ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio ao professor iniciante no Brasil. *Cad. Pesqui.* 42 (145), Abr, 2012.
- ANDRÉ, M. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. *Rev. Bras. Educ.* vol.23 Rio de Janeiro 2018, Dec 03, 2018.
- BAUER, A.; CASSETTARI, N.; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas docentes e qualidade da educação: uma revisão da literatura e indicações de política. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.25, n. 97, p. 943-970, out/dez. 2017.
- BAUMAN, Z. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BAUMAN, Z. *Sobre educação e juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BECKER, H. S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BECKER, H. *Outsiders – Estudos de Sociologia do Desvio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BRANCALEONE, C. Comunidade, sociedade e sociabilidade: revisitando Ferdinand Tönnies. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 39, n. 1, p. 98-104, 2008.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. *Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. (DOU nº 247, 23.12.2019, Seção 1, p.115).
- BURGOS, M. B. *A utopia da comunidade: Rio das Pedras, uma favela carioca*. 2 ed. Rio de Janeiro, PUC RIO: Loyola, 2002.
- CAMPELO, T. da S.; CRUZ, G. B. da. “Deprivatization of Practice” como estratégia de formação inicial docente no PIBID Pedagogia. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 169–187, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.11045. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11045>. Acesso em: 6 out. 2021.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: A. F. MOREIRA; V. M. CANDAU (orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, Vozes, p. 13-37, 2011.
- CANDAU, V. M. *A Didática em questão*. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.
- CANDAU, V. M. Didática, interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. Dossiê: Pedagogia, didática e formação docente: velhos e novos pontos críticos-políticos, *Revista Cocar*. n. 8, 2020.
- CARRASQUEIRA, K. *Fatores associados ao abandono e à mobilidade docente na rede municipal do Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- CNE. *Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão*. Lisboa: CNE, 2016.

- COCHRAN-SMITH, M., LYTLE, S. L. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. In *Review of Research in Education*. USA, 24, 1999. p. 249–305.
- COCHRAN-SMITH, M; LYTLE, S. L. American Journal of Education Publicado por: *The University of Chicago Press*, vol. 100, No. 3 (maio, 1992), pp. 298-324 (27 páginas).
- COCHRAN-SMITH, M. A tale of two teachers: Learning to Teach Over Time. In: *Time. Kappa Delta Record*, 48(3), 2002.
- COLLINS, P. H. *Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. Tradução Jamille Pinheiro Dias. 1ª edição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019. 495 p.
- COMISSÃO EUROPEIA. *Mise en place de programmes d'initiation cohérents et systémiques pour les enseignants débutants: manuel à l'intention des décideurs politiques*: Document de travail des services de la Commission SEC (2010) 538 final. Luxembourg: Serviço das Publicações da União Europeia, 2010.
- CRAIG, C. Research in the midst of organized school reform: tensions in teacher Community. *American Educational Research Journal*, 46(2), 598-619, 2009.
- CRECCI, V. M. *Desenvolvimento profissional de educadores matemáticos participantes de uma comunidade fronteira entre escola e universidade*. 2016. 1 recurso online (325 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/305047>>. Acesso em: 29 ago. 2018.
- CRUZ, G. B. da; OLIVEIRA, F. L. Tensões e desafios da docência de jovens professores em inserção profissional. *SciELO Preprints*, 2021.
- CRUZ, G. B. da; ANDRÉ, M. O ensino de didática e o aprendizado da docência na visão de professores formadores. *Revista Diálogo Educacional*, v. 12, n. 35, 2012.
- CRUZ, G. B. da. Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n.166, p. 1166-1195, out/dez, 2017.
- CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. Dossiê: "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas. *Revista Eletrônica de Educação*, v.14, 1-15, 114, jan./dez. 2020.
- D'AVILA, C. A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica: impasses, desafios e resistências. Dossiê: Pedagogia, didática e formação docente: velhos e novos pontos críticos-políticos, *Revista Cocar*. n. 8, 2020.
- DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Cad. Pesqui.* vol.42 no.146 São Paulo May/Aug. 2012
- DUBAR, C. *A Crise das Identidades: a Interpretação de uma Mutação*. Porto: Edições Afrontamento, 2006.
- DUBAR, C. La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Éducation et sociétés*, 2001.
- ELIAS, N.; SCOTSON, J. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

- FEDERICI, S. *O Ponto Zero da Revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista*. São Paulo: Elefante; 2019.
- FIORENTINI, D. Desenvolvimento profissional de professores em comunidades com postura investigativa. *Acta Scientiae*, Canoas, v. 15, 2013, 23p.
- FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In M. C. Bor-ba; J. L. Araújo (Org.). *Pesquisa qualitativa em Educação Matemática* Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (pp. 47–76).
- FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Interloquções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. *Rev. Bras. Educ.* vol.21 no.65 Rio de Janeiro Apr./June, 2016.
- FLORES, M.; FERREIRA, F. I. Repensar o sentido de comunidade de aprendizagem: contributos para uma concepção democrática emancipatória. In: *Currículo e Comunidades de Aprendizagem: desafios e perspectivas*. Santo Tirso: *De facto*, 2012.
- FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso. *Revista Brasileira de Educação*, n.10, 1999.
- FREIRE, L. de L. Favela, bairro ou comunidade? Quando uma política urbana torna-se uma política de significados. *Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, v. 1, p. 95-114, out-dez, 2008.
- GAMA, R. P. *Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de matemática em início de carreira*. Campinas, SP. Tese de doutorado, 2007.
- GATTI, B. A formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, vol.31, n.113, pp.1355-1379, 2010.
- GATTI, B. Por uma política de formação de professores. Entrevista concedida a *Fapesp*, maio, 2018.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, LTC, 213p, 1989.
- HARGREAVES, A. *Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.
- HOBBSAW, E. The cult of identity politics. *New Left Review* 217, 1996.
- HOBBSAW, E. *The Age of Extremes*, Londres: Michael Joseph, 1994.
- HUBERMAN, M. On teachers careers: once over light, with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, v. 13, n. 4, p. 347-362, 1989.
- HUBERMAN, M.; O ciclo de vida profissional de professores. In: Nóvoa, A. (org) *Vida de professores*. Porto Editora. 1995
- IMBERNÓN, F. La Profesión docente desde el punto de vista internacional. Que dicen los informes? *Revista de Educación*, n. 340, p. 41-49, 2006.
- LIMA, E. F. de; CORSI, A. M.; MARIANO, A. L. S.; MONTEIRO, H. M.; PIZZO, S. V.; ROCHA, G. A.; SILVEIRA, M. de F. L. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. *Revista Educação e Linguagem*, n. 15, p. 138-160, 2007.
- LIMA, J. Á. de. Comunidades profissionais nas escolas: o que são e o que não são. In: *Currículo e Comunidades de Aprendizagem: desafios e perspectivas*. Santo Tirso: *De facto*, 2012 (p. 173-200).

- LÜDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. *Cadernos de Pesquisa*, n. 99, nov. 1996. p. 5-15.
- LÜDKE, M; BOING, L. A.; Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez, 2004.
- LÜDKE, M; BOING, L. A.; Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez, 2004.
- MARCELO C., MARCELO-MARTINÉZ, P.; JÁSPEZ. J. F. Cinco años después. Análisis retrospectivo de experiencias de inducción de profesores principiantes. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 99-121.DOI, 2021.
- MARCELO G., C; VAILLANT, D. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.
- MARCELO, G. C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, n. 8, jan/abr, 2009a.
- MARCELO, G. C. Formação de Professores – para uma mudança educativa. *Coleção Ciências da Educação*. Porto, Portugal: Porto Editora LDA, 1999.
- MARCELO, G.; VAILLANT, D. Políticas e programas de indução na docência na América Latina. *Cadernos de Pesquisa* v.47 n.166 p.1106-1133, out/dez, 2017.
- MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J.P. *Acta Scientiarum. Education*. Maringá, v. 38, n. 3, p. 283-292, July-Sept., 2016.
- MIZUKAMI, M. G. N; TANCREDI, R. M. S. P; REALI, A. M. M. R. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes e experientes. *Educ. Pesqui.* vol.34 no.1 São Paulo Jan./Apr, 2008.
- MONTEIRO VIEIRA, H. M. *Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura: análise do tornar-se professora na prática da docência*. Tese de doutorado. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2002.
- MONTEIRO VIEIRA, H. M. Eu não sabia o que agora sei...: tornando públicas as minhas histórias secretas. In: LIMA, Emília Freitas de (org.). *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Líber Livros, 2006.
- NÓVOA, A. *O regresso dos professores*. Conferência sobre Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, 2007.
- NÓVOA, A. Os professores e o novo espaço público da educação. In *Educação e sociedade: perspectivas educacionais no século XXI*. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, pp. 19-45. 2006.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor. *Cadernos de Pesquisa* v.47 n.166 p.1106-1133, out/dez, 2017a.
- NÓVOA, A. *Um novo modelo institucional para a formação de professores*. UFRJ, 2017b.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação* (p. 15-34). Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. O regresso dos professores. Comunicação apresentada na "*Conference on Teacher Professional Development for the Quality and Equity of Lifelong Learning*". Texto publicado em "Comunicações. Conferência Desenvolvimento profissional de

professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida. Portugal, 2007.

NUNES, C.; CARDOSO, S. Professores iniciantes: adentrando algumas pesquisas brasileiras. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 5, n. 9, p. 66-80, 5 jul. 2013.

OCDE. *Teachers Matter, Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OCDE, 2005.

OCDE. *Education at a Glance (EaG)*. 2019.

OCDE. *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes (Relatório de Pesquisa)*. São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, F. L.; CRUZ, G. A inserção profissional de um egresso do PIBID: O caso de uma professora de matemática: The professional insertion of a PIBID scholarship Student: The case of a math teacher. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(2), 5-23, 2019.

OLIVEIRA, R. S. Contribuições das abordagens francesas para a educação profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. jan.-jun., Vol. 13, No. 1, 63-73, 2012.

OLIVEIRA, S. R. de. Contribuições para o estudo da inserção profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, jan.-jun. Vol. 13, No. 1, 63-73, 2012.

ORLAND-BARAK, L. Construir a prática através da conversação em grupos de aprendizagem profissional: variações no tema. In: *Currículo e Comunidades de Aprendizagem: desafios e perspectivas*. Santo Tirso: De facto, 2012 (p. 97-119).

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora, 1999.

Plano Nacional de Educação [PNE]. *Lei n. 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/113005.htm

PROENÇA, H. H. D. M. et ali. Formação de professores em narrativas singulares. In: *Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas*. Francisco Imbernon; Alexandre Shigunov Neto; Ivan Fortunato; (org.) pp.239. Edições Hipótese, 2019.

REIS, P. A indução como elemento chave na formação e no acesso à profissão de professores. In CNE (Ed.), *Formação inicial de professores* (pp. 284-291). Lisboa: CNE, 2015.

ROLDÃO, M. C. Um passo importante ao desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. *Formação Docente*, v. 06, n. 11, dez. 2014.

ROLDÃO, M. C., REIS, P.; COSTA, N. Da incoerência burocrática à eficácia de um dispositivo de supervisão/formação: estudo do desenvolvimento profissional numa situação de indução. *Revista Ensaio – revista de políticas educativas e avaliação*, 20(76), 435-458, 2012.

SAVIANI, D. Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação* (suplemento). Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundation of the new reform. *Harvard Education Review*, Cambridge, US. v.57, n1, p.1-22, 1987.

- SILVA, A. M. M.; GOMES, T. A. M. M.; MOTTA, V. C. Formas e tendências de precarização do trabalho docente e os influxos do empresariamento na educação. *Cadernos de Educação*, Faculdade de Educação de UFPel, n. 63, 2020.
- SILVEIRA, M. de F. L. da. *Trabalhando pelo sucesso escolar: as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública*. Dissertação de mestrado. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2002.
- SIMMEL, G. *Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed. 2006.
- SIMÕES COELHO, A. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Olhar o magistério no próprio espelho: O conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. *Revista Portuguesa de Educação*, [S. l.], v. 30, n. 1, p. 7–34, 2017. DOI: 10.21814/rpe.10724. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/10724>. Acesso em: 6 out. 2021.
- SOUZA, M. J. Fronteiras Simbólicas – espaço de hibridismo cultural, uma leitura de Dois irmãos, de Milton Hatoum. *Letrônica*, v. 7, n. 1, p. 475-489, 4 ago. 2014.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- TÖNNIES, F. *Comunidad y Sociedad*. Buenos Aires: Losada. [1887], 1942.
- VAILLANT, D. La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. In: *Revista de Curriculum y formación del profesorado*. El acompañamiento y la inserción profesional de los docentes noveles, Monográfico, 25 Núm. 2 (2021): Páginas 79-97, 2021.
- VALLADARES, L. do P. *Passa-se uma casa: análise do programa de remoção de favelas do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.
- VELHO, G. *Projeto e Metaforfose: Antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.
- WEBER, F. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo? *Horiz. antropol.* 15 (32), Dez, 2009.
- WEBER, F. *Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- WEBER, M. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1991.
- WENGER, E. Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In C. Blackmore (Ed.), *Social learning systems and communities of practice*, pp. 179–198, 2010. London, UK: Springer. doi: 10.1007/978-1-84996-133-2_11
- WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University, 1998.
- ZEICHNER, K. Democratizing Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, v66 n2 p122-135 Mar-Apr, 2015.
- ZEICHNER, K. *Justiça social: desafios para a formação de professores*. Ed: Autêntica, 2008.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

ZEICHNER, K.; SAUL, A.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores – uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. *E-curriculum*, v. 12 n. 3, 2014.

ZEICHNER, K.; LISTON, D.P. *Reflective Teaching: An Introduction* (2nd ed.). Routledge, 2013. <https://doi.org/10.4324/9780203771136>

APÊNDICES

APÊNDICE I – Quadro da revisão de literatura

Termo pesquisado: “**comunidade**” – encontrados 649 trabalhos (filtro: grande área – educação). Foram selecionados 7 trabalhos.

Estudo	Autor (ano)	Título	Objetivos	Procedimentos/ Participantes	Instituição
1	DUARTE, STEPHANIE MARINA CARDOSO ARAUJO (2014)	Tornar-se docente: o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente	Compreender como ocorre o processo de constituição da profissionalidade de professores em início de carreira, a partir da inserção desses no cotidiano de uma escola pública do Distrito Federal	Foram considerados como iniciantes, assim como para Gonçalves (2007), os professores com até quatro anos de magistério que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, participaram da pesquisa um total de onze docentes. Os dados foram obtidos por meio de observação, questionário e grupo focal.	UNB
2	JUNIOR, VALDY JOSE DE GODOY (2013)	O comunitarismo de Michael Walzer e as interfaces com a educação	Problematizar esse pressuposto trabalhando na ideia de uma filosofia que emerge da escola, de uma filosofia conectada. Para tanto, utiliza-se como sustentação teórica a filosofia comunitarista de Michael Walzer	Utiliza-se a obra de Walzer e seus diversos conceitos no sentido de sustentar a ideia de uma boa escola alicerçada na cidadania democrática, participação e protagonismo das crianças e adolescentes. Defende-se que o comunitarismo de Walzer possui como paradigma o conceito de filosofia prática e nesse sentido todos os demais temas investigados pelo autor, tais como pluralismo, sociedade civil, tolerância, justiça distributiva, comunidade, crítica social e moralidade, estão todos ancorados no ideal de uma filosofia focada no real.	UFRGS
3	CRECCI, VANESSA (2016)	Desenvolvimento profissional de educadores matemáticos participantes de uma comunidade fronteira entre escola e universidade	Compreender as experiências de desenvolvimento profissional e a constituição da profissionalidade de educadores matemáticos que participam de uma comunidade fronteira, entre escola e universidade, denominada Grupo de Sábado (GdS)	Os textos de campo são constituídos por um diário com notas das reuniões do grupo, materiais publicados sobre e pela comunidade, memórias e transcrições de encontros do grupo e entrevistas com os participantes da pesquisa. A metodologia deste estudo ocorreu com base na pesquisa narrativa, que compreende um processo tridimensional de produção e	UNICAMP

				análise dos textos de campo e de pesquisa, envolvendo temporalidade (diacronia), interações pessoais e sociais e o lugar (cenário) onde se situa o fenômeno a ser investigado e narrado.	
4	MAGALHÃES, ELISA GOMES (2016)	FORMADORES DE PROFESSORES: ASPECTOS DA CONSTITUIÇÃO DE SUA PROFISSIONALIDADE	Compreender alguns dos processos de aprendizagem da função e aspectos da constituição da profissionalidade de formadores de professores em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental	A investigação-formação esteve assentada em pressupostos teórico-metodológicos da abordagem (auto)biográfica e da formação de professores, tendo sido desenvolvida um espaço virtual com o intuito de constituir uma comunidade de aprendizagem online na qual as formadoras de professores puderam tomar suas experiências como possibilidade de análise e reflexão de aspectos que constituíram sua profissionalidade como formador. O curso de extensão online “Formação de Formadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Percursos formativos e (auto) biográficos” foi realizado no Portal dos Professores da UFSCar	UFSCar
5	CURY, LILIAN KARAM PARENTE (2016)	Desenvolvimento profissional de professores de Matemática de uma comunidade com práticas investigativas: o caso do Colégio de Aplicação da UFRJ	Compreender como se dá o processo de desenvolvimento profissional de professores de Matemática que participam de uma comunidade com práticas investigativas – o CAp-UFRJ	Buscando indícios de desenvolvimento profissional de três professores, ao longo de suas trajetórias estudantil e docente, com destaque para o período de participação nessa comunidade. A metodologia do estudo se aproxima da pesquisa narrativa, tendo como material de campo entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes, as quais foram textualizadas como narrativas de desenvolvimento profissional.	UNICAMP
6	CRISTOVÃO, ELIANE MATESCO (2015)	Estudo da Aprendizagem Profissional de uma Comunidade de Professoras de Matemática em um contexto de Práticas	Identificar, descrever e compreender as aprendizagens de professoras de matemática que participam de uma comunidade situada na	Produzida sob um paradigma narrativo, toma como referencial a teoria social da aprendizagem, o conceito de aprendizagem como uma atividade situada e de práticas de letramento.	UNICAMP

		de Letramento Docente	fronteira entre a escola e a universidade, imersa em um contexto permeado por práticas letradas constitutivas desses dois mundos.	Metodologicamente, o estudo baseou-se nos pressupostos da pesquisa narrativa	
7	VASQUEZ, MERCA LUZ HERNANDEZ (2015)	Aprendizagens nas práticas de ensinar e aprender matemática em uma comunidade de prática entre universidade e escola	Narrar o processo de participação de professores membros de uma comunidade fronteiriça, denominada Grupo de Sábado e, identificar e descrever as aprendizagens produzidas por eles resultantes dessa participação	Para fundamentá-la nos apoiamos no conceito de Aprendizagem situada elaborado por Lave, Wenger (1991) e na teoria social de aprendizagem construída por Wenger (1998). Produzimos análises narrativas das histórias de participação e de aprendizagem de três professores de matemática que participam do grupo e lecionam na escola básica.	UNICAMP

Termo pesquisado: “**comunidade de aprendizagem**” – encontrados 108 trabalhos. Foram selecionados 3 trabalhos.

Estudo	Autor (ano)	Título	Objetivos	Procedimentos/ Participantes	Instituição
1	Mendes, Mírian Rejane Magalhães (2007)	Pesquisa colaborativa e comunidades de aprendizagem: possíveis caminhos para a formação continuada	Discorrer sobre a construção e desenvolvimento de uma proposta de formação continuada com um grupo de professores de Química do Ensino Médio. Buscando formas de superar tais problemas, propusemos aos professores de Química do Ensino Médio de Januária, Minas Gerais, uma parceria, na forma de pesquisa colaborativa, para desenvolver uma proposta de formação continuada em perspectiva crítico-reflexiva.	O grupo constituído, o qual denominamos Comunidade Formação Permanente em Ensino de Química, construiu a proposta enquanto a vivenciava. Na perspectiva por nós adotada, investigação e formação se entrelaçam em um único processo. A investigação sobre a prática docente, exercida de forma colaborativa, envolveu a identificação de aspectos problemáticos relativos a essa prática e de teorias que subjazem as ações docentes.	UNB
2	MARTINS, Rosana Maria (2015)	APRENDENDO A ENSINAR: AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS NO PROCESSO DE VIR A SER PROFESSORA	Busca compreender como as licenciandas, ainda em formação inicial, sinalizam, em suas narrativas autobiográficas, os indícios de constituição de identidade docente e seus desdobramentos no exercício profissional que principia, especialmente, as	O curso intitulou-se “Narrativas de Formação em Matemática e Língua Portuguesa – 2013” e foi desenvolvido numa comunidade de aprendizagem online, via internet. A proposta do curso privilegiou a colaboração entre os pares, o questionamento, a reflexão, a pesquisa, o planejamento pedagógico e a colaboração,	UFSCar

			aprendizagens construídas em uma comunidade de aprendizagem online.	por meio de narrativas sobre o próprio processo de formação dos licenciandos em Pedagogia. Os participantes selecionados para o curso são licenciandas do último ano de Pedagogia e professores com até três anos de experiência docente.	
3	MARQUESIN, Denise F. B (2007)	Práticas compartilhadas e a produção de narrativas sobre aulas de Geometria: o processo de desenvolvimento profissional de professoras que ensinam Matemática.	Refere-se a um estudo de caso que focaliza o processo de desenvolvimento profissional de professoras que ensinam matemática nas séries iniciais do ensino fundamental quando passam a pertencer a um grupo com o propósito de aprender e de ensinar Geometria	O grupo foi constituído por quatro professoras e uma coordenadora pedagógica que atuam na rede municipal de Jundiaí/SP, na zona rural. A análise, de forma interpretativa, ocorreu a partir da triangulação de instrumentos de coleta de dados e possibilitou a identificação das seguintes categorias: o grupo como potencializador da aprendizagem docente e do desenvolvimento profissional; a produção de narrativas como estratégia de formação; as transformações ocorridas com os saberes docentes em Geometria; e os conflitos vivenciados no processo de formação	Universidade São Francisco

Termo pesquisado: “**grupos colaborativos**” – encontrados 56 trabalhos. Foram selecionados 9 trabalhos para estudo.

Estudo	Autor (ano)	Título	Objetivos	Procedimentos/ Participantes	Instituição
1	LUCENA, THIAGO VIANA DE (2014)	APRENDIZAGENS DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA A PARTIR DA PARTICIPAÇÃO EM UM GRUPO COLABORATIVO	Compreender aprendizagens de professores de Matemática que participam de um grupo colaborativo	Os dados referentes a esta pesquisa qualitativa foram produzidos por meio de entrevistas, sendo analisados à luz de constructos da Perspectiva Situada da Aprendizagem, tal como apresentado por Etienne Wenger. Essas entrevistas foram realizadas com os professores que integram a equipe do Observatório da Educação Matemática e que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, em escolas públicas	UFBA

				municipais e/ou estaduais baianas.	
2	MENEZES, Paulo Henrique Dias (2003)	Tradição e inovação no ensino de física: grupos colaborativos de professores dando estabilidade a mudanças	Descreve o conflito entre tradição e inovação no ensino de Física a partir da formação e desenvolvimento de um grupo colaborativo de professores na cidade de Sete Lagoas, MG. Inspirados nos trabalhos de Paulo Freire e na literatura sobre formação de professores e saberes docentes, estabelecemos os princípios para execução de um projeto que conciliasse pesquisa e desenvolvimento profissional.	Professores de Física foram convidados a participar de um grupo que tinha por objetivo discutir atividades inovadoras desenvolvidas em sala de aula. A concretização do projeto deu origem ao Grupo de Desenvolvimento de Professores de Física (GDPF), que vem se reunindo, periodicamente, desde maio de 2002. Sendo baseada na técnica de Grupo Focal, a dinâmica das reuniões estimulou o grupo a narrar episódios exemplares da tensão que o professor vive entre inovar e manter determinada prática de ensino.	UFMG
3	SANAVRIA, CLAUDIO ZARATE (2014)	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA COM ENFOQUE COLABORATIVO: CONTRIBUIÇÕES PARA O USO REFLEXIVO DOS RECURSOS DA WEB 2.0 NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Investigar como uma formação continuada com enfoque colaborativo pode contribuir para um uso reflexivo dos recursos da Web 2.0 por professores de Matemática.	Dentro de uma abordagem qualitativa de natureza descritivo-explicativa e com caráter interventivo, desenvolvemos com um grupo de professores de Matemática do município de Nova Andradina – MS uma formação continuada que teve a colaboração como eixo norteador.	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
4	JUNIOR, JOAO BATISTA DOS SANTOS (2014)	Grupos colaborativos de professores de química: possibilidade de articular a atividade de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) com o desenvolvimento profissional	É pesquisado como um grupo colaborativo pode contribuir para o processo de desenvolvimento profissional de um grupo de 5 professores de Química de escolas públicas da cidade de São Paulo.	O grupo se organizou sob a forma de ATPC (atividade trabalho pedagógico coletivo) as reuniões aconteceram entre o segundo 2012 e 2013 aos sábados em uma escola da rede estadual. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados inventários, entrevistas semi-estruturadas e os	USP

				estágios do processo colaborativo.	
5	ALMEIDA, ALESSANDRA RODRIGUES DE (2017)	APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA NA INFÂNCIA: UM OLHAR PARA O CONTEXTO COLABORATIVO	A pesquisa teve por objetivo analisar indícios de aprendizagem que a participação em um grupo de estudos sobre a Educação Matemática para/na infância, especialmente relacionada ao trabalho com Grandezas e Medidas, permeado pela escrita de narrativas, proporciona a docentes. Buscou ainda compreender como ocorre o processo de desenvolvimento profissional de professores que participam desse grupo.	A pesquisa teve como contexto de investigação o Grupo de Estudos Professores Matematizando nos Anos Iniciais – GEProMAI, que se constitui em um grupo fronteiro entre a universidade e a escola, do qual a pesquisadora é participante. Os textos de campo que compõem o corpus de análise e interpretação foram constituídos a partir de transcrições de excertos das videogravações dos encontros, das narrativas individuais e colaborativas produzidas, de registros das interações virtuais entre os participantes, de materiais elaborados e publicados pelos docentes e pela transcrição de entrevista com uma das participantes.	UNICAMP
6	Gama, Renata Prenstteter (2007)	Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de matemática em início de carreira	Analisar, compreender e descrever o processo de iniciação à docência e de desenvolvimento profissional, quando o recém-formado em Matemática participa de grupos colaborativos.	Os grupos e os sujeitos foram identificados através de questionários e uma amostra de professores iniciantes de Matemática. Foram selecionados três professores iniciantes inseridos em três grupos distintos. A análise e interpretação dos dados foi construído a partir de entrevistas, observações de aula, reuniões dos grupos, diários de campo e narrativas escritas pelos professores.	UNICAMP
7	FREIRE, ANA LUCIA (2015)	Professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: aprendizagens da docência em um grupo colaborativo	Identificar e analisar as aprendizagens adquiridas por professores das séries iniciais por meio de ações colaborativas compartilhadas em um grupo formado a partir do Programa	O movimento do grupo permitiu contemplar as experiências dos participantes a partir da socialização dos êxitos e dificuldades encontrados nos momentos de reflexão sobre suas práticas e da	PUC/SP

			Observatório da Educação/Capes/Inep. Trata-se de um projeto intitulado Rede Colaborativa de Práticas na Formação de Professores que ensinam Matemática: múltiplos olhares, diálogos e contextos.	produção escrita de cada um em que se constatou um processo de resignificação, não só da trajetória com contribuição do grupo para a melhoria da prática docente, mas também do fortalecimento da escolha profissional dos participantes	
8	SOAUZA, FABIO LUIZ DE (2017)	Grupo colaborativo e tutoria como estratégias de formação continuada para professores de química visando ao desenvolvimento profissional	Investigar como a colaboração e a tutoria auxiliam no desenvolvimento profissional de um grupo de professores de Química.	Constituímos um grupo colaborativo de professores de Química na região sul de São Paulo/SP, em 2012, e investigamos o processo de desenvolvimento profissional experimentado por eles. Realizamos trinta e oito encontros do grupo colaborativo entre os anos de 2012 e 2015 aos sábados de manhã, sendo que selecionamos doze deles para a análise. Dentre os vinte e quatro professores que participaram do grupo colaborativo, foram investigados os seis mais assíduos, sendo que três dos professores investigados também participaram de encontros individuais de tutoria em suas escolas. A coleta de dados envolveu gravações dos encontros do grupo colaborativo em vídeo, gravações em áudio das tutorias, questionários, notas de campo, entrevistas semiestruturadas e um protocolo de observação de aulas.	USP
9	NASCIOTTI, FABIANA MARQUES BARBOSA (2017)	TRAVESSIAS – O GRUPO COMO FONTE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	Analisar o grupo colaborativo como fonte de desenvolvimento para profissionais que trabalham com demandas educacionais. De setembro a novembro	Ao todo tivemos seis psicólogas de diferentes áreas de atuação – clínica particular, rede pública e privada de ensino, saúde, serviço social; uma fonoaudióloga; uma professora da Educação	UNICAMP

			<p>de 2014, foi oferecido um Curso de Difusão Científica, vinculado à Extcamp (Escola de Extensão da Unicamp) para profissionais diversos que lidavam com questões do campo educacional e que estivessem interessados em discuti-las coletivamente.</p>	<p>Infantil; um professor da Educação Básica e uma professora que atuava como coordenadora pedagógica e tinha também a formação em Psicologia. Os encontros tiveram a colaboração e as interações entre as participantes como princípios.</p>	
--	--	--	---	---	--

APÊNDICE II – Entrevista com Dario Fiorentini

Entrevista com Dario Fiorentini

23/10/2019

Local: Biblioteca da UFF/RJ

Fernanda Lahtermaher – Eu gostaria de te perguntar sobre o Grupo de Sábado, como ele foi criado, que o senhor descrevesse o grupo.

Dario Fiorentini – O Grupo surgiu em 1999 e eu tinha assumido a docência na UNICAMP, eu era do Rio Grande do Sul e fui fazer meu doutorado em educação na UNICAMP, eu venho da área da matemática mas descobri Paulo Freire, Saviani e eles trabalhavam na educação lá da UNICAMP e fui então pra lá. Assumi em 1988 a docência e eu trabalhava muito com formação continuada de professores no sul e comecei esse trabalho em Campinas, na UNICAMP com a prefeitura, mas eu já, pelas leituras que eu tinha com o GEPEC de lá, que era a Corinta (Geraldí) que coordenava, a Geraldí de formação continuada, e eu estava abrindo um grupo de pesquisa que era Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Formação de Professores de Matemática e PraPEM (Prática Pedagógica em Educação Matemática). PraPEM era um grupo de práticas pedagógicas mais voltado aos mestrandos e doutorandos do programa. E a nossa literatura na época, aquele livro “cartografias do trabalho docente” que eu participei como organizador junto com a Corinta e a Elisabete Monteiro, nós tomamos conhecimento de uma literatura que vem ao encontro daquilo que eu sempre pensava porque eu antes de ir pra academia eu fui professor de escola e uma das dificuldades que eu encontrei de fato foi uma formação adequada e apropriada para a docência e eu não tive. Quando eu entrei na escola a primeira pergunta que a diretora me faz é, eu tinha um ano de faculdade, você sabe a teoria dos conjuntos? Que é uma área da matemática, eu disse aprendi, fiz duas disciplinas lá... “Verdade, mas o professor do primário vai ter que ensinar essa matéria e nunca estudaram, nunca viram nada, você vai assumir quinta série por 20 horas, você não quer mais 20 horas para ensinar para os professores? (diretora)” Eu não, eu não tive formação nem pra ensinar no quinto ano, eu aprendi a matemática pela matemática em si mas não pensando em ensinar esses conteúdos na escola, então também nem isso tenho, preparo para a quinta série menos ainda para os professores dos anos iniciais que já são professores, mas enfim, conversa vai, conversa vem, ela insistiu que eu trabalhasse junto com os professores, eu disse tudo bem, se eu trabalhar junto com elas eu não vou dar curso, eu vou trabalhar junto, estudar junto, ver as dificuldades que elas têm e comecei ali um trabalho que a gente chama de colaborativo de caminhar junto com as professoras tentando resolver os problemas, mas o meu conhecimento era muito limitado e elas questionavam muito: mas para que eles aprenderem isso? O mais importante é somar, fazer as operações, teoria dos conjuntos, pertence, não-pertence, está contido... mesmo eu não dominando as ideias essenciais para ensinar fui aprendendo como, digamos assim, produzir uma aula para elas, com elas, num trabalho já colaborativo e nós fomos aprendendo, eu fui aprendendo a formar professores e elas foram aprendendo a se apropriar de um conteúdo que elas não tinham formação para ensinar. Quando eu venho depois e concluo minha licenciatura, faço mestrado, retorno para assumir as licenciaturas eu começo a trabalhar nessa perspectiva primeiro, de formar professores já pensando na prática, preparando eles para o trabalho de ensinar matemática, não pela matemática mas uma matemática que fosse instrumentalizá-los a trabalhar aqueles conteúdos fundamentais lá na escola de maneira mais elaborada, compreensiva e relevante daqueles conteúdos e na formação continuada eu comecei a fazer um trabalho muito semelhante a isso ,né, de trabalhar em cima das demandas dos professores e desenvolvendo projetos. Quando eu ia fazer o doutorado, o PT (Partido dos Trabalhadores) tinha assumido a prefeitura de Campinas e a Corinta me convidou para fazer um trabalho dessa natureza, fizemos um no grupo dos professores de matemática, desenvolvemos vários projetos temáticos cada um no seu nível de ensino e ao invés de construir uma proposta curricular, que era um dos projetos, começamos construir propostas de ensinar e aprender que os professores pudessem já ir experienciando para depois então construir uma proposta curricular do município e esse foi o movimento. E fiz um ano depois, concluí meu doutorado e resolvi que não daria mais

curso de formação continuada de 30, 40 horas com aulas expositivas ou treinamento de professores nessa base mas apenas participaria em projetos dessa natureza e muitos ex-alunos meus me procurando, me procuravam tendo em vista a dificuldade que eles tinham em trabalhar em escola pública, principalmente escola pública noturna de periferia. Em 1998 relacionei um grupo de pessoas interessadas, digo o ano porque daí vamos começar a estudar e trabalhar juntos, começamos a nos reunir e o horário que foi possível para eles foi sábado, então eu ia todo sábado, encontrava com eles pra discutir e começava discutir os problemas, as dificuldades que eles tinham e então eu buscava uma literatura conveniente, pertinente, que eu já dominava também e tentávamos a partir dali, a partir da própria prática deles, uma problematização da prática deles daquilo que tinha de potencial e daquilo que tinha de limitação, avançar e aí começou a surgir o Grupo de Sábado dessa forma. Eu tive uma orientanda de doutorado que também se interessou em investigar esse processo da aprendizagem docente a partir da escrita porque uma das propostas é que os professores teriam que estudar juntos, eles iam fazer experiências em sala de aula, traziam pra discussão no grupo e depois escreviam uma narrativa reflexiva sobre essa experiência, aí começamos a publicar então, demorou mais ou menos um ano e meio porque a escrita não era algo, principalmente para os professores de matemática, algo que fosse da prática deles, e aí com alguma dificuldade inicial surgiram as primeiras narrativas e a gente deu uma força. A Renata foi fazer um sanduíche (doutorado) nos Estados Unidos e encontrou lá um livro que se chamava “na sala de aula, que matemática acontece?” e nós lançamos um livro também de professores onde se dizia “por trás da porta, que matemática acontece?” onde os professores podiam relatar. Inicialmente a Papyrus (editora) tinha aceitado com uma análise muito boa de um educador matemático a publicação mas quando o comitê editorial percebe que é escrito de professores eles abortam a publicação, aí eu mesmo banquei com a verba que eu consegui da própria UNICAMP e publicou por fora sem uma editora, digamos assim, de ponta e foi o maior sucesso editorial e aí o grupo foi se constituindo como apoio principalmente aos professores iniciantes porque a formação inicial se dava muito distanciada mesmo das práticas, a gente não tomava as práticas dos professores ou as práticas escolares como objeto de estudo na licenciatura, muito raro, não sei também na pedagogia, esse negócio de ir pra prática deles e voltarem é um contato já interessante mas um contato onde eles possam viver a docência também, quer dizer, o desafio de ensinar e preparar conjuntamente uma aula pra depois experienciar e refletir sobre aquilo é um aprendizado diferente, diferenciado.

Fernanda Lahtermaher – Mas então esses alunos, ex-alunos seus que te procuraram nesse momento, já atuavam como professores?

Dario Fiorentini – Sim. Bom eu tinha sim alguns ex-alunos e outros que já eram professores com alguma experiência e foi boa essa mescla de professores iniciantes com professores experientes porque eu não precisava fazer alguma interlocução com os inexperientes porque os experientes mesmo traziam. Essa dificuldade, esse saber experiencial como diz o Tardif esses outros professores tinham, de como fazer a gestão da sala de aula, como fazer a gestão da aprendizagem que era a principal dificuldade dos iniciantes, como conduzir uma classe, como fazer a gestão mesmo da aula ou a gestão da aprendizagem que é só pela experiência, não adianta, você não vai formar na licenciatura para que eles (discentes) já iniciem sabendo, ele já vai aprender na prática e aí a necessidade, como tem em outros países, de ter esse período ainda acompanhado pela própria universidade que é... Tem um termo próprio para isso mas que me foge...

Fernanda Lahtermaher – A indução?

Dario Fiorentini – Indução, exatamente, acompanhar nesse processo e eu passei a acompanhar então os alunos que estavam no estágio, alguns começaram a entrar no grupo inicialmente não tinha ninguém da licenciatura, eram só egressos ou professores já com alguma experiência. Então formamos um grupo não muito grande tinham mais ou menos umas oito, dez pessoas, professores, onde tinha meta iniciantes e a outra metade não experientes e na discussão dos problemas que tanto experientes quanto os novatos traziam, e aí que a gente foi perceber aquilo que a Cochran-Smith fala que num grupo de reflexão, de discussão, de investigação o expert e o iniciante ficam

assim praticamente unidos, todos têm um conhecimento e todos são carentes de determinado conhecimento nas práticas que tem então todos têm a ensinar e a aprender nesse processo, os mais jovens temo domínio da tecnologia, geralmente, né, primeiro no ensino da matemática, “ah mas dá pra fazer no Geogebra...” que é um software muito usado no ensino da matemática ou tem acesso a algumas informações que estão mais na fronteira do conhecimento, da área de ensino, e os professores escolares tem um saber de experiência um saber prático no trabalho escolar e essa é uma boa combinação, que dizer, não é só fazer uma indução como muitos desses projetos, só com iniciantes mas envolvendo também os experientes nesse processo e forma uma comunidade em que essas diferenças entre experiente e o novato eles se diluem em pouco tempo, quer dizer, todos se tornam protagonistas de uma certa forma atuantes, não periféricos, mas não sei se você tem estudado Wenger, Jean Lave...

Fernanda Lahtermaher – Não.

Dario Fiorentini – Então, são literaturas que eu fui encontrando, que falam de aprendizagens em comunidades. Então o Wenger é um norte-americano que fez um estágio em um pós-doutorado com a Jean Lave que é uma antropóloga preocupada com a aprendizagem em contextos diferentes, como é que se dá a aprendizagem situadas nas práticas, então tem toda uma teoria por trás que a gente vai tentar entender a aprendizagem situada, um conceito diferente da aprendizagem que se dá geralmente de cima para baixo ou a partir da ação letiva de ensinar, os alunos responderem mas sim produzir uma prática formativa com os alunos também da escola e com os próprios professores e essa aprendizagem é situada na prática, é aí que está a diferença, porque muito, por isso que a Cochran-Smith fala, uma aprendizagem para a prática, aquilo que a gente pode fazer muito nas licenciaturas, mas dá para fazer algumas inserções já, trazer aquela aprendizagem que ocorre na prática para a licenciatura principalmente no estágio, como agora o Pibid, são possibilidades de fazer isso também, então o Pibid veio, foi um projeto, um programa muito bom que veio ao encontro dessa necessidade mas não transformar o Pibid em uma ida apenas à campo ou à escola ou de registrar, mas trazer, sentar, discutir aquilo que se encontra lá e tentar fazer algumas intervenções também já na prática escolar, aí você está aprendendo os saberes da docência ou a docência a partir da própria prática, a prática, o trabalho docente como foco central da aprendizagem profissional, não essa aprendizagem que é própria da racionalidade técnica visando... Embora isso seja um avanço porque no caso da pedagogia e da licenciatura, muitas das disciplinas que você tem no curso elas não são perspectivadas, não tem a prática como um ponto de referência, as práticas profissionais mesmo e fica-se fazendo história, filosofia da educação ou ensino da matemática pela matemática (?), que é o meu caso, psicologia também falando de um modo geral sobre as aprendizagens mas nunca se trás a prática real como objeto de estudo. Essa mudança também das práticas como componente curricular permite que você trabalhe uma disciplina de didática, eu já dei didática geral também na pedagogia na UNICAMP, e envolvi os alunos, disse: vamos para a prática, vamos lá ver como é que é, registrem, tragam, discutam com os professores as dificuldades que têm e trazíamos para a didática, mesmo sendo geral, essa prática é da escola e faz muita diferença porque eles começaram a entender melhor inclusive a própria teoria porque você tem nos livros mas que você não tem ainda aquele contato, aquela realidade. Então, como tem um crédito pelo menos de prática como componente curricular eles iam pra escola, traziam, registravam e depois no final do semestre a gente tinha um dia em que eles iam, cada grupo, fazer um seminário trazendo os grandes aprendizados que eles tiveram e relacionando com aquilo que a gente viu mais da formação inicial. Bom, mas isso, digamos assim, é pensar a formação profissional docente tendo como foco principal de estudo o próprio trabalho do professor. No Grupo de Sábado, atualmente já são vinte e tantos anos, vinte anos, completamos vinte anos exatamente neste ano, a gente já está adotando uma outra metodologia que foi o LessonStudy que eu acho que você já ouviu falar...

Fernanda Lahtermaher – Sim.

Dario Fiorentini – LessonStudy que é do Japão, desenvolvido pelo Japão há mais de um século e que se usa como nas práticas cotidianas e normais das escolas, então já é previsto na carga

didática docente esse tempo para você preparar a aula com outro, com o colega, observar a aula um do outro, sentar, discutir, refletir sobre a aula, então já está lá na prática deles e ao tomar conhecimento disso a gente viu que tinha relação com aquilo que eu pensava e que nós vínhamos desenvolvendo no Grupo de Sábado que era tomar como foco principal da formação em serviço dos professores o próprio trabalho deles, a teoria não é o ponto de partida, o primeiro a se fazer no grupo não era discutir textos, teorias, era discutir os problemas que eles traziam e a partir dali buscar uma literatura então uma teoria como mediação, buscar uma literatura pertinente que pudesse responder e compreender aqueles problemas que eles tinham e a partir dali eles mudarem a própria prática e nesse processo eles foram, porque um dos problemas maiores dos alunos, principalmente de matemática é que os alunos não gostavam de estudar matemática ,né, era um saco, é chato ,né e tal não sei o quê, mas era o modo como os professores trabalhavam, exploravam a matemática, a relação que eles estabeleciam com a matemática era muito academicista dos próprios matemáticos e quando você faz uma matemática mais exploratória, investigativa, os alunos se encantam, se envolvem, então passou com o tempo a inverter esse problema, quer dizer, os outros alunos que queriam também ter essa mesma experiência dessa relação mais exploratória, problematizadora do próprio ensinar e aprender matemática e aí nós a partir do LessonStudy, que é essa metodologia japonesa, eles tem um processo mais sistemático de preparar uma aula, observar, registrar e discutir, a gente não tinha uma coisa tão sistemática porque era um pouco mais livre, mais em função daquilo que pintava de vez em quando nas necessidades dos professores e desenvolvíamos algum projeto às vezes no ano todo, então todo ano a gente começava discutindo os problemas e o que poderíamos enfrentar, todo ano a gente faz isso no grupo, então eu chego lá e vou tentar... Eu lembro um ano que a escola abriu as portas para alunos com necessidades especiais ou deficientes físicos, cegos, surdos e outros com síndrome de Down, etc. E me diziam: eu não sei ensinar para esses alunos. Mas eu também não sei! (risos) E os outros professores também formadores que participam ninguém sabia e aí tivemos que estudar ,né? Buscar alguma literatura onde se encontra pouca coisa, chamar pessoas com algum conhecimento nisso e tentar experienciar uma prática de inclusão com eles, com os professores, então é um aprendizado que o formador aprende também, a gente aprende com eles ,né porque eu não tinha nem ideia de como trabalhar.

Fernanda Lahtermaher – E aí os participantes do grupo vão trazendo temas que vocês podem discutir conjuntamente e que mudam ao longo do tempo ,né?

Dario Fiorentini – Exatamente. A gente atua em função da demanda do trabalho docente por isso que o foco da formação é o próprio trabalho docente, é a prática profissional deles. A aprendizagem que eles desenvolvem, os professores, é situada sempre na prática, não é para, é aquilo que a Cochran-Smith fala, todos os professores aprendem na prática, é verdade, mas se você não pegar aquilo que você aprende na prática, trabalhar, problematizar, refletir ele vai ficar na prática e vai se tornar rotina, como diz o Foucault: você toma um gin de verdade 23'12'' (?) parece-te tudo muito verdadeiro, válido por si e não existe prática perfeita, sempre que a gente começa a analisar e refletir, discutir uma prática você vai ver que ela tem potencialidades e muitas limitações e a partir daí que você vai ampliando, rompendo pela continuidade, uma ruptura pela continuidade e nos processos tradicionais de formação continuada você nem considerava, nem trazia as questões dos professores como ponto de partida, você já dava um curso e achava que eles deveriam aprender aquilo e que aquilo funcionava e não funciona. Com o LessonStudy, o adotamos, mas nós já tínhamos uma metodologia no nosso grupo, acabamos fazendo mão do LessonStudy japonês, aplicando, utilizamos, mas fazemos um hibridismo, por isso chamamos de LessonStudy Híbrido. Híbrido porque pegamos o nosso modelo já construído de desenvolvimento profissional de professores, de aprendizagem docente, porque tem esse processo também de escrita, de reflexão porque a escrita lá no Japão não era muito uma possibilidade, mas continuamos com essa possibilidade e que é um processo de natureza mais investigativa, onde o professor recolhe materiais das próprias aulas, registra, documenta e faz uma análise, a forma de análise narrativa foi a que melhor encontramos como possibilidade metodológica, a forma de contar, dizer, narrar e ao mesmo tempo refletir e discutir na própria narração, fazendo inclusive

às vezes relações até com uma teoria ou um motoré um processo bastante rico de aprendizagem em comunidades, aí eu fui em busca de uma literatura que falasse um pouco de comunidades investigativas e aí é que a gente vai encontrar a Cochran-Smith e a Lytle, que são as norte-americanas que falavam de aprendizagem em comunidades investigativas e quando eu encontro eu digo: Era isso que eu estava precisando! (risos) Eu tinha um pouco da literatura da Jean Lave que é “aprendizagem situada” e do Wenger que é “aprendizagem em comunidades” e tem também os outros que trabalham com comunidades e depois desenvolveram...

Fernanda Lahtermaher – Esses são os que falam de comunidades de prática?

Dario Fiorentini – É, exatamente. Do Wenger é “comunidades de prática” mas prática é prática, não fala que é prática docente, escolar, não. Mas a gente faz as adaptações que hoje já tem outros que trabalham a ideia da aprendizagem profissional e que tem relação com essas teorias de aprendizagem em comunidades, discutindo... A gente aprende fazendo, né? Quando você ingressa em uma comunidade você aprende como? Às vezes muito pouco de um treinamento para começar a atuar e mesmo que você tenha um treinamento você vai aprender mesmo é botando a mão na massa e na prática docente é a mesma coisa, quero dizer, é bom que você tenha uma formação para, eu não estou negando, os próprios autores também não negam, é bom que você tenha uma formação para a prática mas ela não é suficiente, o Shön também dizia isso, né? Mas o Shön pegava a prática como possibilidade de investigação, elas tomam isso, então, a própria prática: vamos reunir docentes que formam pequenas comunidades investigativas locais e que elas se potencializam, se capacitam, se habilitam a produzir um conhecimento local, mas por assumir a investigação como parte do trabalho, necessariamente, elas vão buscar onde? Na literatura acadêmica, elementos que ajudam a compreender melhor entender melhor as próprias práticas profissionais deles, mas não se usa aplicação, então vou aplicar agora Vygotsky aqui, não, é uma inversão, quer dizer, vou aproveitar algo do Vygotsky mas posso pegar até do Piaget, o que para academia é um sacrilégio você querer juntar os dois, mas na verdade é a prática que demanda buscas ou ferramentas que são teóricas, que você pode encontrar em pesquisas acadêmicas, resultados e você pode buscar ali, mas quem se apropria disso é o professor em colaboração com os acadêmicos que tem acesso maior ou conhecimento maior dessas pesquisas então eu continuo formando mestres e doutores, um bom número já trabalha com estas questões mas outros, nem sempre, dependendo da temática eu sempre tento trabalhar em cima das necessidades e demandas deles, eu tento trabalhar nessa perspectiva e todos acabam na discussão de seus projetos tendo uma contribuição mútua tanto em termos de compreensão das problemáticas que são objetos de estudo e que podem incrementar melhor as próprias análises dessas práticas que são tomadas como objeto de estudo.

Fernanda Lahtermaher – O senhor define o Grupo de Sábado como uma comunidade de prática investigativa e reflexiva, correto?

Dario Fiorentini – É, verdade. Porquê a gente coloca reflexiva e investigativa? Até quero deixar bem claro isso pois a diferença é sutil. Porque entre a reflexão e a investigação existe uma fronteira meio fluida, que não é muito bem delimitada. A reflexão é a condição necessária para você vir a ser um investigador, a própria Cochran-Smith também fala isso, mas são práticas diferentes, quer dizer, a reflexão tem que trabalhar com a observação mais genérica, mais na superfície, não de superficial e sim porque tenta abarcar mais as práticas e os fenômenos na sua totalidade, mas à medida que você é reflexivo você começa a detectar pontos problemáticos da sua prática e que não vai identificar na superfície, precisa dar um mergulho e é aí que nasce a pesquisa, quer dizer, a possibilidade de tomar, delimitar um ponto, quero compreender melhor como isso acontece, que dificuldades os alunos têm ao aprender determinado conteúdo, ideia ou dificuldades de crianças com a escrita ou coisas dessa natureza e você quer compreender mais, aí faz-se um recorte, então a pesquisa faz um recorte, faz o que normalmente o professor reflexivo não tenta, digamos, evitar, ele tem essa visão mais holística que é necessário à prática dele mas quando ele é investigativo diz assim: aqui eu vou fazer agora uma investigação mais profunda, vou mergulhar, vou tentar entender este ponto aqui, como é que é, e aí ele vai buscar uma literatura onde também a gente

contribui e eles vão... E desenvolve às vezes um estudo. Por isso que acaba que todo mundo que passa por lá acaba fazendo mestrado profissional e pega um desses objetos de estudo como uma dissertação de um mestrado profissional ou mesmo acadêmico e vai desenvolvendo, mas tem aqueles que continuam até hoje na escola e não querem fazer mestrado e fazem seus estudos, suas reflexões, são alguns um pouco mais reflexivos, que escrevem pouco, ele não obriga que todo mundo tenha que escrever, não, esse grupo é um grupo bastante livre, no início alguns se sentiam pressionados que tinham que escrever, não, a gente já aprendeu a não fazer isso, e a escrita é algo que surge de repente para muitos, quer dizer, muitos que não escreviam são desafiados: olha, você poderia apresentar no evento que tem lá um pouco do seu trabalho, faz um resumo mais ampliado um pouco e apresente. E ele vai lá apresenta um Power Point®, muito bem, digo, já é uma produção, já é uma textualização e a partir dali agora põe num papel e foi, faz um texto, um texto pode ser um pouco diferente, com bastante ilustrações, tudo bem, a fórmula narrativa é a fórmula que eles encontram que vem mais ao encontro deles porque eles conseguem abarcar uma trama ao longo do tempo e as interações sociais que acontecem nessa trama então é sempre um movimento e por isso a narrativa é uma boa ferramenta que a gente tem utilizado, a pesquisa narrativa como uma metodologia que ajuda a investigação do professor e também estabelecer interlocução com outros atores que fazem parte do processo de formação deles.

Fernanda Lahtermaher – E quais diferenças e semelhanças o senhor enxerga para a comunidade de aprendizagem docente como a Cochran propõe? Dessa maneira que o grupo se organiza hoje, o Grupo de Sábado, que semelhanças e diferenças o senhor percebe em relação à comunidade de aprendizagem docente como a Cochran propõe, sugere?

Dario Fiorentini – Eu acho que, talvez, a nossa seja mais, um pouco mais até talvez, pragmática do que da Cochran porque elas têm estudos que às vezes são da gestão ou da linguística ou coisas assim da Cochran, mais interdisciplinar e como eu tenho um grupo que é mais focado no conteúdo, que é matemática, acaba sendo mais disciplinar, parece disciplinar, mas não é porque a gente rompe com a disciplinaridade, neste processo a gente rompe, então não é a matemática acadêmica ou disciplinar que a gente tem lá, quer dizer, essa disciplinaridade está também rompida aí, mas é diferente, é marcada pela disciplina, digamos uma área de conhecimento que é matemática embora não olhada naquela perspectiva tradicional do conteúdo todo arbóreo, organizado, não, é uma maneira muito mais exploratória e por isso dialoga com ciências, dialoga com a língua portuguesa porque eles tem que escrever, escrever o narrativo, os alunos escrevem também lá na escola... Mas isso é aula de matemática, é aula de português não é aula de matemática... Tem que escrever, escreve o quê que você aprendeu, conta seu processo de pensamento, então permeia a escrita no próprio processo de aprender matemática então flui, quer dizer, rompe com essa fronteira. Então talvez a diferença que eu possa identificar seja essa, é mais pragmática porque ela é mais colada nessas práticas cotidianas da escola, elas também trabalham com professores que se reúnem para discutir, desenvolvem algumas temáticas que se aproximam muito da acadêmica mas surge dos próprios professores, da própria prática das comunidades locais e esse contato com a academia é um pouco maior tal desse da Cochran. Eu sei que ela também andou lá para Singapura, acho que por lá, não sei onde é que ela estava, a Cochran, ficou um ano lá fazendo um projeto onde o LessonStudy também entra. O LessonStudy é um estudo da aula na verdade e o que a Cochran-Smith fala não é propriamente um estudo da aula são temáticas da própria escola mas não propriamente o estudo da aula e o professor planeja junto, discute junto, assistem aula um dos outros e observam, investigam depois analisam podendo ser individual ou em dupla, trio, assim que está fazendo agora com os professores de lá e alunos deles, claro, se habilitam a ingressar em um mestrado profissional. Então o grupo não é o mesmo, o Grupo de Sábado, se a gente pensar que são as mesmas pessoas, não são, eu diria assim, já deve ter saído uns quinze doutores do grupo, que começaram no grupo como professores, quinze ou vinte, nem sei direito, já perdi a conta, começaram assim e hoje são doutores espalhados pelo Brasil todo, alguns são bem antigos, tem quinzeanos lá, dos fundadores só estou eu (risos).

Fernanda Lahtermaher – Eu li o trabalho da Vanessa (Crecci).

Dario Fiorentini – Você leu o trabalho da Vanessa, então você me viu lá, ainda me pegou com o professor Roberto e mais a Eliane (Matesco), a Eliane que é hoje professora universitária, formadora de professores em Minas Gerais, também foi lá do grupo, foi uma das pioneiras também, a Vanessa entrou mais tarde como estudante da graduação que tinha aquela bolsa trabalho, não sei se aqui tem também, então tinha problemas financeiros em casa e para poder... Então ela fazia o trabalho de base, isso era outubro porque ela veio da Universidade Federal de São Carlos, eu só tinha dois projetos disponíveis porque o que eu tinha o bolsista ganhou uma bolsa FAPESP e não pode ter duas bolsas aí teve que abrir mão pra ficar só com a bolsa pesquisa, aí ela chegou eu disse assim: eu tinha outra que era em letras mas fui lá e não me deram retorno, só sobrou essa aqui de matemática... Mas eu (Vanessa) nunca fui boa em matemática, sempre tive problemas... Eu disse: Aqui a gente não trabalha com matemática, a gente trabalha com educação matemática, você trabalha até fevereiro quando tem uma nova chamada e atribuição da bolsa e aí você vê para onde você quer ir, fica até fevereiro... E ela entrou em outubro, era mais ou menos esse período, ela se engajou, entrou no grupo, começou a fazer a memória que é no CNPG, que era um dos trabalhos, os registros, ajudar nos registros e dar apoio para os encontros e ela começou a ficar encantada porque disse assim: é isso que está faltando em pedagogia e tem aqui, a prática escolar. Ela foi vendo uma outra matemática que ela não tinha visto porque ela tinha uma visão muito deturpada da matemática em função das práticas que ela teve como estudante e aí ela se engaja e diz assim: ah não! Quero continuar com o grupo.

Fernanda Lahtermaher – O trabalho dela é muito bom!

Dario Fiorentini – Aí ela fez depois iniciação científica pela FAPESP, trabalhando em cima do grupo, mestrado, doutorado, do mestrado dela foi passagem direto pro doutorado pela qualidade... Então a gente investigou o próprio grupo também ,né... Ela, digamos assim, não foi tanto em sala de aula, ela seguiu mais uma carreira acadêmica mas com uma formação e um compromisso muito grande com este tipo de prática e de formação, ela realmente cresceu muito no processo, eu tive a felicidade de ter escrito bastante com ela porque é alguém que mergulhou e foi lá fazer estágio, visitou a Cochran-Smith mas a Cochran estava com dificuldades para receber devido à aposentadoria dela então ela fez com uma outra nos Estados Unidos depois foi no Canadá com um pessoal mais da pesquisa narrativa, mas utilizou sempre, fez todas as leituras...

Fernanda Lahtermaher – Professor, o senhor indica, conhece algum outro grupo aqui no Brasil que se organiza da mesma maneira que o Grupo de Sábado?

Dario Fiorentini – Tem muitos! (risos)

Fernanda Lahtermaher – Que bom! (risos)

Dario Fiorentini – Quero dizer, muitos que foram influenciados ou saíram de algum formador que foi de um grupo de formação de professores então em Itatiba você vai encontrar Adair que faz um trabalho muito interessante, a Nacarato, também na área de educação matemática, em São Carlos, estava a Carmen Passos mas agora ela se aposentou mas tem outros que estão continuando lá, tem essa que foi um dos estudos de caso da Vanessa, a Eliane Matesco, que está em Itajubá, ela desenvolve, ela tem um grupo que é interdisciplinar então não é só de matemática que talvez até se aproxime mais desse da Cochran, que pega várias licenciaturas e desenvolve projetos interdisciplinares na escola então fui lá, visitei, fiquei visitante duas semanas lá, acompanhei, muito interessante o trabalho, todos alunos da licenciatura em colaboração com a escola, a escola define o quê que gostariam de desenvolver, um tema que tenha uma perspectiva interdisciplinar e eles desenvolvem com os professores e vão aprendendo já ali e o grupo é um grupo que dá esse apoio e quando faz formação continuada também é muito nesta perspectiva. No Brasil todo tem um número muito grande, até tem um livro que mostra algumas experiências só que esses grupos não têm vida longa mas não importa, o que importa é que eles tenham um período onde eles tenham a oportunidade de desenvolver uma experiência de colaboração e depois vem outro e outro, então inicialmente eu achava também que o grupo deveria ter continuidade e não.

Fernanda Lahtermaher – Eu pensava isso.

Dario Fiorentini – Não, não, não. Mesmo o Grupo de Sábado. Se você pegar e for ver o Grupo de Sábado do início só estou eu, de dez anos pra cá tem dois, dos últimos cinco anos é aí que está a maioria, mas eles vão e por uma razão ou outra, principalmente se fazem mestrado, doutorado, vão trabalhar muito longe então não podem continuar, tem articulação, permanecem, vêm, de vez em quando participam e mantém contato então nós temos um evento que a gente faz de dois em dois anos que é o SHIAM, Seminário de Histórias de Investigações de/em Aulas de Matemática, e aí esses grupos vêm, é nacional e dão mais ou menos setecentos, seiscentos, quinhentos participantes onde os professores apresentam seus trabalhos, o foco principal é, o objeto mesmo da discussão do seminário são as práticas profissionais dos professores que são discutidos e os projetos de formação que também dialogam com essa possibilidade, então a gente começou a fazer isso ou fazer um *pot-pourri* de grupos colaborativos em rede que também é uma forma interessante que eu sei que também tinha uma da UERJ, da UNICAMP que também tinham essa ideia dos grupos colaborativos, em rede.

Fernanda Lahtermaher – Uma dificuldade que eu estou tendo na pesquisa é justamente em localizar esses grupos porque no momento que eu faço a revisão de literatura aparecem, predominantemente, pesquisas, dissertações e teses na área da matemática, o que também é um dado muito interessante para a gente pensar como que o ensino de matemática tem se organizado para refletir sobre as práticas de ensino de matemática. E muitas dessas pesquisas são orientadas pelo senhor, então eu queria muito fazer essa entrevista para conhecer e discutir mais sobre o Grupo de Sábado, mas também eu fiquei pensando sobre como eu poderia localizar outros grupos, essas comunidades, porque pela revisão eu encontro...

Dario Fiorentini – Eu posso mandar para você, se você está querendo fazer pesquisa, entrevista, eu posso ver e mandar uma relação com e-mail para você entrar em contato. Tem uns que ficam mais próximos, por isso que eu comecei a diferenciar, eu comecei a chamar o Grupo de Sábado Fronteira, comunidade fronteira, porquê? Porque ele não está nem na escola, nem na universidade, no sábado, que é um dia que não tem aulas, não é um programa institucionalizado, é um grupo que se reúne com uma certa voluntariedade, não sei se você leu alguma coisa sobre isso, que a gente fala da fronteira, mas têm uns grupos colaborativos que são acadêmicos, são abertos a receber, eu tenho o grupo PraPEM que é um grupo de mestrandos e doutorandos e a gente recebe os professores que vêm fazer mestrado, doutorado e os projetos de pesquisa deles são discutidos, construídos, juntamente com o grupo então a gente atua em função dos problemas que eles trazem, não de um problema que eu gostaria que eles investigassem mas há uma negociação, claro, então nessa negociação tem a aproximação com as perspectivas que o grupo tem de pesquisa e mantém sempre um vínculo com aquilo que é da prática dele, são formas diferentes de fazer essa prática e têm aqueles que são na escola, quer dizer, na própria escola formam um grupo mais ou menos colaborativo e ela pode ser endógena, pode ser fechada nela mesmamente pode ser que ela queira buscar a colaboração de fora, não chamar alguém para serem colonizados e tal, vocês aqui também tem trabalhado uma pesquisa sobre colonização, decolonização, né? Mas isso eu também fico falando exatamente porque ainda vai decolonizar mesmo, é uma decolonização das práticas escolares através de projetos conjuntos entre universidade e escola, quer dizer, nós não vamos ensinar os professores, nós vamos aprender com os professores a como vencer, enfrentar os desafios que eles têm e nesse processo a gente vai aprender junto então você não tem uma perspectiva da racionalidade técnica em que você dá curso, se tem a formação inicial é basicamente esse para e que seja para, pelo menos, porque você nem isso tem mas não dá para ignorar que tem aprendizagem na e pode ter uma aprendizagem da, que é uma investigação dos saberes ou das práticas escolares mesmo como objeto de pesquisa, estudo, isso aí é diferente, aquelas denominações que a Cochran-Smith e a Lytle tem trazido que levou-se algum tempo para o pessoal entender melhor o que é que é esse na, para, da, mas eu até falei com elas uma vez, a maioria das discussões no Brasil ainda não é nem para, quer dizer, se trabalha oitenta por cento das disciplinas que não tem conexão ou vínculo nenhum com as práticas

futuras deles como profissionais então não tem para aí, tem algumas que era aquele três mais um então o um que era para, os outros três não, não tinha nenhum vínculo com aquela prática.

Fernanda Lahtermaher – Muito interessante isso, é verdade. É isso Professor, não sei se o senhor quer colocar mais alguma questão...

Dario Fiorentini – Não, já falei demais (risos).

Fernanda Lahtermaher – Eu agradeço muito pela sua disponibilidade, por ter concedido essa entrevista, vai contribuir muito para minha pesquisa, eu vou fazer a transcrição e eu envio por e-mail.

Dario Fiorentini – Tá ok, porque minha fala está um pouco baixa então às vezes há dificuldade de entender as palavras direito.

Fernanda Lahtermaher – Aí eu te dou um retorno, muito obrigada.

Dario Fiorentini – Tá ok, a gente se comunica.

APÊNDICE III – Indicações de informante privilegiado 1

Nome do grupo	Breve resumo
Grupo da Adair Nacarato/Itatiba	Grucomat - Somos um grupo colaborativo de pesquisa em Educação Matemática coordenado pela Prof ^a Dr ^a Adair Mendes Nacarato, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco (USF), campus Itatiba. O Grupo é composto por professores da educação básica e superior e alunos do Programa (Mestrado e Doutorado) da USF
Grupo da Carmen Passos	Grupo de Pesquisa
Grupo da Eliane Matesco/Itajubá/Interdisciplinar	Ex-integrante do Grupo de Sábado, professora em Itajubá

Fonte: Própria, 2020.

APÊNDICE IV – Indicações de informante privilegiado 2

Nome do grupo	Breve resumo
FALE	O FALE/UniRio reúne mensalmente/bimestralmente, aos sábados, de 9h às 12h, professores(as) alfabetizadores(as), docentes universitários, estudantes de cursos de Formação de Professores. Nesses encontros, a mesa é sempre formada por uma professora ou professor alfabetizador e um docente vinculado à universidade. A professora alfabetizadora (ou professor) conta sobre sua prática cotidiana realizada com as crianças, narra o que faz com os alunos e alunas com os quais trabalha, socializa seus saberes/fazeres. O docente vinculado à universidade fala, também, de suas experiências e pesquisas sobre o tema em pauta. Universidade e Escola Básica ensinam e aprendem uma com a outra. Não existe inscrição prévia.
GEPEC – coordenado por Guilherme Val Toledo Prado	<p>GEPEC: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada integra o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP e tem como perspectiva de formação docente e a busca da compreensão dos saberes e práticas cotidianas dentro da complexidade da organização do trabalho pedagógico escolar, usando referências do campo da Pedagogia, da Psicologia e da História. Nesse sentido, a pesquisa é tomada como eixo da formação continuada do/a professor/a e na (re)constituição do seu fazer docente.</p> <p>O Seminário "Fala (outra) escola", em cinco edições (2000 a 2010 bienal), objetiva criar um espaço de diálogo de experiências e de socialização das produções dos profissionais da educação que vivem a escola como espaço-tempo de humanização das relações, de produção e trocas culturais e de produção de conhecimentos. É voltado para a comunidade escolar – pais, estudantes, professores, diretores, coordenadores e funcionários – que acredita nas</p>

	possibilidades de construção de uma "escola outra": uma escola mais humana, mais viva, imersa nos conflitos cotidianos decorrentes das políticas impostas à comunidade escolar e a emergência dos fazeres e saberes de todas as pessoas da escola.
Grupo Vozes da Educação FFP/UERJ coordenado por Mairce Araújo e Inês Bragança	Afirma como eixo articulador o pressuposto da escola como lugar de memórias, envolvendo o levantamento das memórias e histórias da formação de professores/as, por meio da inserção no cotidiano escolar, do favorecimento de espaços-tempos de encontro com grupos de professores/as e alunos/as para partilha da prática de formação vivida, especialmente, no Curso Normal, registro de relatos orais, bem como do levantamento e análise de fontes documentais.
Admir Soares de Almeida Jr da EEEFTO da UFMG	-
GEPENAFE coordenado por Carmen Sanches Sampaio UniRio/RJ	-
EPELLE/UFRJ coordenado por Ludmila Thomé Andrade	Os Encontros de Professores Para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita - EPELLE - ocorrem desde 2011. São estimuladas as apresentações de práticas pedagógicas relatadas aos pares (sob forma oral, mas também com suportes escritos, materiais e visuais elaborados). Estas apresentações desencadeiam processos de escrita docente, pois os relatos valorosos pouco a pouco transformam-se em artigos. Não se consideram os textos docentes pelos parâmetros de artigos científicos, mas desejamos formatos que comuniquem o entretencimento possível entre teorias educacionais e linguísticas que se focalizem sobre práticas. Criamos este curso, espaço central, de onde brotam as inovações relatadas e as práticas são postas em diálogo, criticadas entre formadores e pares professores, e refeitas pelos autores professores.
Rede Formad(Exemplos: Grupo de Estudo e Formação de Escritores e Leitores/RJ e Cirandar/RS)	<p>GEFEL:Inaugurados em 25 de novembro de 2011, os Minicursos de Extensão "Sexta no GEFEL", abordam temas de relevância principalmente sobre a prática docente alfabetizadora na Educação Básica.Os encontros são realizados às últimas sextas-feiras (daí o nome "Sexta no GEFEL") de determinados meses, com agenda específica, e são ministrados pelos membros do GEFEL e também por convidados/ parcerias.O "Sexta no GEFEL" surge da demanda, sentida a partir dos Cursos de Extensão Bienais, de se estabelecer um espaço-tempo permanente de compartilhamento, estudos e discussão das práticas alfabetizadoras, dos desafios enfrentados e do desenvolvimento de ações possíveis que potencializem essas práticas, atendendo às demandas dos sujeitos estudantes do nosso tempo, partindo do compromisso com uma concepção da alfabetização enquanto processo discursivo (OLIVEIRA; FERREIRA; SANTOS, 2013)</p> <p>Encontros Riograndinos sobre Investigação na Escola é um programa de formação acadêmico-profissional pautado na escrita de relatos de sala de aula e na leitura por pares.</p> <p>Cirandar: O programa é proposto por um grupo de professores que, regularmente, tem se encontrado ao longo</p>

	<p>dos últimos quinze anos, pensando a nossa formação desenvolvida em diferentes contextos, atividades e situações. Desde o ano de 2000, com os Encontros de Investigação na Escola, promovidos pela Rede RIES no Rio Grande do Sul, temos estudado e nos encontrado para discutirmos nossa sala de aula a partir de relatos de sala de aula. Desde o ano de 2012 fomos incentivados a inventar um processo mais local e continuado intitulado Cirandar: rodas de investigação desde a escola.</p>
--	--

Pesquisa sobre comunidades de aprendizagem docente

O presente formulário consiste em um instrumento exploratório utilizado para a seleção de grupos para a pesquisa "Comunidades de aprendizagem docente como estratégia de indução profissional". Vocês foram indicados por professores pesquisadores considerados informantes privilegiados da pesquisa porque coordenam ou participam de grupos colaborativos ou de formação com professores da educação básica, cujas características se assemelham às de uma comunidade de aprendizagem docente. Assim, contamos com o seu apoio lendo atentamente o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo e, caso aceite participar da pesquisa, preencha o questionário a seguir.

O tempo médio de resposta ao questionário é de cerca de 15 minutos.

***Obrigatório**

1. Endereço de e-mail *

2. Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “Comunidades de aprendizagem docente como estratégia de indução profissional”, conduzida pela professora e pesquisadora Fernanda Lahtermaher Oliveira, sob supervisão da Professora Giseli Barreto da Cruz (FE/UFRJ). O objetivo desta pesquisa é compreender como ocorre a inserção profissional de professores em início do exercício profissional, integrantes de comunidades de aprendizagem docente. A pesquisa pretende analisar a participação de professores iniciantes nesses grupos, aspectos facilitadores e dificultadores bem como aspectos de sua socialização profissional. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Conforme indicado nas Resoluções 466 e 510, toda pesquisa envolve riscos, ainda que mínimos. Pela natureza da pesquisa, os riscos estão relacionados ao possível desconforto ou constrangimento do participante. Faz-se necessário reiterar que você tem total liberdade para recusar sua participação, assim como solicitar a exclusão dos seus dados, retirando seu consentimento, sem qualquer penalização ou prejuízo. Ocorrendo desconforto social, moral ou emocional no preenchimento do questionário você tem total liberdade de se negar a responder e, até mesmo, a prosseguir com sua contribuição. Esperamos que a sua participação neste estudo possibilite momentos de reflexão. Você terá acesso ao conhecimento que será produzido a partir desta pesquisa. * *Marcar apenas uma oval.*

Aceito

Não aceito

Identificação

Nessa seção do questionário gostaríamos de algumas informações sobre você.

3. Gênero *

Marcar apenas uma oval.

Prefiro não dizer

Feminino

Masculino

Mulher transgênero

Homem transgênero

Não binário

Outro

4. Idade *

Marcar apenas uma oval.

- Menor de 18 anos
- Entre 18 e 24 anos
- Entre 24 e 30 anos
- Entre 31 e 37 anos
- Entre 38 e 44
- Entre 45 e 51
- Entre 52 e 57
- Entre 58 e 64
- Mais de 65
- Prefiro não dizer

5. Descreva brevemente sua formação e atuação profissional. *

Nessa seção do questionário gostaríamos de algumas informações sobre o grupo.

Caracterização do grupo

6. Como ocorreu a criação do grupo? *

7. Quais são os objetivos do grupo? *

8. Que tipos de atividades vocês realizam? *

9. Quem participa dos encontros? *

10. Qual a frequência dos encontros? *

Marcar apenas uma oval.

- Semanais
- Quinzenais
- Mensais
- Semestrais
- Outro

11. A frequência dos participantes é regular? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outro: _____

Inserção
profissional
docente

Nessa seção do questionário gostaríamos de compreender a participação de professores iniciantes no grupo.

12. Há professores iniciantes no grupo? (consideramos nesta pesquisa professores iniciantes aqueles que vivenciam a sua primeira experiência profissional, com até cinco anos de exercício) * *Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Não sei dizer
- Outro: _____

13. Quantos professores iniciantes participam do grupo atualmente? *

Marcar apenas uma oval.

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- Mais de 10
- Não sei dizer

14. Há momentos para os professores iniciantes falarem sobre os desafios do início do exercício profissional? * *Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não é o objetivo do grupo
- Às vezes
- Não há professores iniciantes no grupo
- Não sei dizer se existem professores iniciantes no grupo

15. Você percebe se há colaboração entre os professores? Em caso afirmativo, como ocorre? *

Algumas particularidades do que tentamos identificar nessa pesquisa não podem ser inteiramente acessadas por meio do questionário. Dessa forma, consideramos que entrevistas individuais possam fornecer dados ainda **Desdobramentos** mais aprofundados para o entendimento das questões envolvidas no

da pesquisa processo de inserção profissional de professores. Essas entrevistas seriam feitas através de videoconferência ou eventualmente de forma presencial,

cumpridas as devidas medidas de segurança dos protocolos da Covid-19.

16. Você estaria disposto e disponível para uma eventual entrevista individual para aprofundamento das questões identificadas nesse questionário? * *Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Talvez

17. Em caso positivo, por favor indique um meio pelo qual a equipe do projeto poderia entrar em contato para agendar a entrevista: *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Seção I – Trajetória de inserção profissional

	Enunciado	Articulado ao objetivo específico	Formulado com o objetivo de	Checklist
Questão A	Por que se tornou professora?	Analisar os aspectos facilitadores e dificultadores que envolvem a participação dos iniciantes em uma comunidade	Como pensam a docência - trajetória e background	<ul style="list-style-type: none"> • Quem é você? • Qual o background social e cultural
Questão B	O que é ser professora para você?	Analisar os aspectos facilitadores e dificultadores que envolvem a participação dos iniciantes em uma comunidade	Como pensam a docência – trajetória e background	<ul style="list-style-type: none"> • Como pensa a profissão professor? • Trabalha com o que gosta/deseja?
Questão C	Você leciona há quanto tempo? Por que nesta rede de ensino e nesta escola?	Analisar os aspectos facilitadores e dificultadores que envolvem a participação dos iniciantes em uma comunidade	Compreender a percepção dos professores na seleção da rede e escola	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecia a instituição? • Escolheu a escola? • Foi apresentado/a ao PPP? • Quem o/a recebeu? • Mudou de escola? Por quê? • Escolheu a turma?
Questão D	Como foi o seu primeiro ano com a turma?	Analisar os aspectos facilitadores e dificultadores que envolvem a participação dos iniciantes em uma comunidade	Compreender as estratégias desenvolvidas pelos professores em seu cotidiano	<ul style="list-style-type: none"> • Insegurança • Choque de realidade • Indisciplina • Conteúdos • Relação com os pares • Isolamento • Aprendizados diversos

Questão E	E agora, como tem sido? Quais dificuldades você enfrenta hoje? Como a enfrenta? Que tipo de apoio ou facilidade tem?	Analisar os aspectos facilitadores e dificultadores que envolvem a participação dos iniciantes em uma comunidade	Compreender as estratégias desenvolvidas pelos professores em seu cotidiano	<ul style="list-style-type: none"> • Recorreu aos pares na escola? • Fora da escola? • Buscou formação acadêmica? • Psicológica?
Questão F	Como foi o seu primeiro ano com os professores? Quais dificuldades você enfrentou? Como enfrentou?	Analisar os aspectos facilitadores e dificultadores que envolvem a participação dos iniciantes em uma comunidade	Compreender as estratégias desenvolvidas pelos professores em seu cotidiano	<ul style="list-style-type: none"> • Recorreu aos pares na escola? • Fora da escola? • Buscou formação acadêmica?
Questão G	Você pode descrever uma situação marcante que tenha vivido nos primeiros dias de atuação profissional?	Compreender os desdobramentos da participação em uma comunidade de aprendizagem docente para a sala de aula do professor iniciante	Compreender a aprendizagem da docência	<ul style="list-style-type: none"> • Experiências anteriores • Recorre ao processo de escolarização anterior? • Quais são as “marcas” do seu fazer docente?
Questão H	Você pretende continuar trabalhando como professora?	Compreender os desdobramentos da participação em uma comunidade de aprendizagem docente para a sala de aula do professor iniciante	Compreender as expectativas do/a professor/a quanto ao seu ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Consegue se ver exercendo a docência futuramente? • De que forma? • Quais são as expectativas profissionais de um iniciante?

Seção II – Participação no grupo

	Enunciado	Articulado ao objetivo específico	Formulado com o objetivo de	Checklist
Questão A	Por que você entrou no grupo?	Analisar os aspectos facilitadores e dificultadores que envolvem a participação dos iniciantes em uma comunidade	Compreender as motivações dos professores iniciantes para ingressar no grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação • Interesses • Por que procurar o grupo? • Houve reticência? • Alguém foi contra a participação?
Questão B	O que você buscava no grupo?	Analisar os aspectos facilitadores e dificultadores que envolvem a participação dos iniciantes em uma comunidade	Compreender as expectativas iniciais dos professores iniciantes com relação ao grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas • Conhecia alguém? • Por que frequentar um grupo a mais se já fazemos tantas atividades?
Questão C	Quais atividades vocês realizam?	Analisar os aspectos facilitadores e dificultadores que envolvem a participação dos iniciantes em uma comunidade	Analisar a participação dos professores iniciantes e como se organizam	<ul style="list-style-type: none"> • Como o grupo se organiza? • Você participa dessa organização? • O grupo colabora para a inserção profissional
Questão D	Como as atividades realizadas no grupo contribuem para as suas ações em sala de aula?	Analisar se a comunidade de aprendizagem docente investigada se constitui como uma ação de indução profissional	Compreender os desdobramentos da participação na comunidade para o exercício da docência	<ul style="list-style-type: none"> • Temática do grupo • Pontos positivos do grupo
Questão E	Você pode me descrever uma atividade realizada no contexto do grupo que	Analisar se a comunidade de aprendizagem docente investigada se constitui como uma ação de	Compreender os desdobramentos da participação na comunidade para o enfrentamento do isolamento profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimento de pertencimento • Alteridade • É capaz de provocar uma mudança na prática docente?

	considere marcante para a sua prática pedagógica?	indução profissional		
Questão G	Como o grupo contribuiu para você enfrentar as dificuldades do início da carreira docente?	Analisar se a comunidade de aprendizagem docente investigada se constitui como uma ação de indução profissional	Analisar os limites do grupo para a indução profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Limites do grupo • Desafios da inserção que ainda não foram superados • Quais são as dificuldades em participar de um grupo desse tipo?

APÊNDICE VII – Roteiro de entrevista com professoras experientes (mais de cinco anos de atuação profissional)

Seção I – Trajetória profissional

	Enunciado	Articulado ao objetivo específico	Formulado com o objetivo de	Checklist
Questão A	Conte-me sobre a sua trajetória profissional.	Compreender como ocorre a participação de professores iniciantes em uma comunidade de aprendizagem docente	Como professores do grupo pensam a docência - trajetória e background	<ul style="list-style-type: none"> • Quem é você? • Qual o background social e cultural • Por que o desejo pela docência/ foi uma escolha intencional?
Questão B	O que é ser professora para você?	Analisar os aspectos facilitadores e dificultadores que envolvem a participação dos iniciantes em uma comunidade	Como professores do grupo pensa na docência – trajetória e background	<ul style="list-style-type: none"> • Como pensa a profissão professor? • Trabalha com o que gosta/deseja?
Questão C	Você leciona há quanto tempo? Por que nesta rede de ensino e nesta escola? Passou por outras?	Analisar os aspectos facilitadores e dificultadores que envolvem a participação dos iniciantes em uma comunidade	Compreender a percepção dos professores em relação à sua trajetória profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecia a instituição? • A escolha foi intencional? • Mudou de escola? Por quê? • Escolheu as turmas? • Foi acolhido?
Questão D	Quando você iniciou como professora, como foi o seu primeiro	Analisar os aspectos facilitadores e dificultadores que envolvem a	Compreender as memórias de professores experientes e as estratégias desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> • Insegurança • Choque de realidade • Indisciplina • Conteúdos • Relação com os pares • Isolamento • Aprendizados diversos

	<p>ano profissional?</p> <p>Quais dificuldades você encontrou, que tipo de facilidade ou apoio você obteve?</p> <p>Como fez para superá-las?</p>	participação dos iniciantes em uma comunidade	para a superação de dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> • Pares • Comunidades/grupos
Questão E	<p>E agora, como tem sido? Quais dificuldades você enfrenta hoje? Como você as enfrenta? Que tipo de apoio ou facilidade obtém?</p>	<p>Analisar os aspectos facilitadores e dificultadores que envolvem a participação dos iniciantes em uma comunidade</p>	<p>Compreender as estratégias de professores experientes para a superação dos desafios da docência</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades da docência • Como lidar? • Quais apoios recebe na escola?

Seção II – Participação no grupo

	Enunciado	Articulado ao objetivo específico	Formulado com o objetivo de	Checklist
Questão A	<p>Conte-me sobre a sua trajetória no grupo. Quando você entrou e por quê?</p>	<p>Analisar os aspectos facilitadores e dificultadores que envolvem a participação dos iniciantes em uma comunidade</p>	<p>Compreender as motivações de professores para ingressar no grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação • Interesses • Por que procurar o grupo? • Houve reticência? • Alguém foi contra a participação?
Questão B	<p>Que tipo de atividades vocês realizam e como são planejadas/organizadas?</p>	<p>Compreender como ocorre a participação de professores iniciantes em uma comunidade de aprendizagem docente</p>	<p>Compreender a organização do grupo e como pode favorecer a participação de professores iniciantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O que acontece no grupo • Como são organizadas as atividades

				<ul style="list-style-type: none"> • Quem participa do planejamento /Quem escolhe os convidados • O grupo é colaborativo
Questão C	Você pode me descrever uma atividade realizada no contexto do grupo que considere marcante para a sua prática pedagógica?	Analisar se a comunidade de aprendizagem docente investigada se constitui como uma ação de indução profissional	Compreender os desdobramentos da participação na comunidade para o enfrentamento do isolamento profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimento de pertenciment o • Alteridade • É capaz de provocar uma mudança na prática docente?
Questão D	Como as atividades do grupo podem beneficiar o início do exercício profissional?	Analisar se a comunidade de aprendizagem docente investigada se constitui como uma ação de indução profissional	Compreender se há uma intencionalidade nas práticas do grupo direcionada aos professores iniciantes	<ul style="list-style-type: none"> • Pauta inclui professores iniciantes? • É intencional?

APÊNDICE VIII – Roteiro de entrevista com professoras coordenadoras do grupo

Seção I – Trajetória profissional

	Enunciado	Articulado ao objetivo específico	Formulado com o objetivo de	Checklist
Questão A	Conte-me sobre a sua trajetória profissional.	Compreender como ocorre a participação de professores iniciantes em uma comunidade de aprendizagem docente	Como professores do grupo pensam a docência - trajetória e background	<ul style="list-style-type: none"> • Quem é você? • Qual o background social e cultural • Por que o desejo pela docência/ foi uma escolha intencional?
Questão B	O que é ser professora, coordenadora de um grupo, para você?	Analisar os aspectos facilitadores e dificultadores que envolvem a participação dos iniciantes em uma comunidade	Como professores do grupo pensam a docência – trajetória e background	<ul style="list-style-type: none"> • Como pensa a profissão professor? • Trabalha com o que gosta/deseja?
Questão C	Você leciona há quanto tempo? Por que trabalhar no Ensino Superior e/ou Educação Básica?	Analisar os aspectos facilitadores e dificultadores que envolvem a participação dos iniciantes em uma comunidade	Compreender a percepção dos professores em relação à sua própria trajetória	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecia a instituição? • A escolha foi intencional? • Tem experiência na Educação Básica?
Questão D	Quando você iniciou como professora, como foi o seu primeiro ano profissional? Quais dificuldades você	Analisar os aspectos facilitadores e dificultadores que envolvem a participação dos iniciantes em uma comunidade	Compreender as memórias de professores experientes e as estratégias desenvolvidas para a superação de dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> • Insegurança • Choque de realidade • Indisciplina • Conteúdos • Relação com os pares • Isolamento • Aprendizados diversos • Pares • Comunidades/grupos

encontrou, que tipo de facilidade ou apoio você obteve?				
Como fez para superá- las?				

Seção II – Participação no grupo

	Enunciado	Articulado ao objetivo específico	Formulado com o objetivo de	Checklist
Questão A	Descreva o grupo, quando começou e por quê?	Compreender como ocorre a participação de professores iniciantes em uma comunidade de aprendizagem docente	Conhecer a história e configuração do grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Ano, objetivos, quem participou, negociações
Questão B	Que tipo de atividades vocês realizam e como são planejadas/organizadas?	Compreender como ocorre a participação de professores iniciantes em uma comunidade de aprendizagem docente	Compreender a organização do grupo e como pode favorecer a participação de professores iniciantes	<ul style="list-style-type: none"> • O que acontece no grupo • Como são organizadas as atividades • Quem participa do planejamento /Quem escolhe os convidados • O grupo é colaborativo
Questão C	Quem participa dos encontros? A frequência é regular?	Compreender como ocorre a participação de professores iniciantes em uma comunidade de aprendizagem docente	Compreender a participação e regularidade dos encontros, com ênfase no que faz o professor iniciante	<ul style="list-style-type: none"> • Frequência dos encontros • Os iniciantes conseguem permanecer •
Questão D	Por que você entrou no grupo?	Analisar os aspectos facilitadores e dificultadores que envolvem a participação dos iniciantes em uma comunidade	Compreender as motivações de professores para ingressar no grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação • Interesses • Por que procurar o grupo? • Houve reticência?

				<ul style="list-style-type: none"> • Alguém foi contra a participação?
Questão E	Você pode me descrever uma atividade realizada no contexto do grupo que considere marcante para a sua prática pedagógica?	Analisar se a comunidade de aprendizagem docente investigada se constitui como uma ação de indução profissional	Compreender os desdobramentos da participação na comunidade para o enfrentamento do isolamento profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimento de pertencimento • Alteridade • É capaz de provocar uma mudança na prática docente?
Questão G	Como as atividades do grupo podem beneficiar o início do exercício profissional?	Analisar se a comunidade de aprendizagem docente investigada se constitui como uma ação de indução profissional	Compreender se há uma intencionalidade nas práticas do grupo direcionada aos professores iniciantes	<ul style="list-style-type: none"> • Pauta inclui professores iniciantes? • É intencional?

ANEXOS

ANEXO I – Registro de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LEPED – LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

GEPED – GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

COORDENAÇÃO : PROFª GISELI BARRETO DA CRUZ

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Comunidades de Aprendizagem Docente como estratégia de Indução Profissional

Nome do Pesquisador responsável: Profª Fernanda Lahtermaher Oliveira

Natureza da pesquisa: Você está sendo convidada a participar desta pesquisa, que tem como finalidade analisar a participação de professores iniciantes em comunidades de aprendizagem docente.

Participantes da pesquisa: Professores que concluíram curso de licenciatura no período compreendido entre os anos de 2016 a 2019, que ingressaram em uma rede pública de ensino municipal, estadual ou federal, também no período de 2016 a 2020.

Envolvimento na pesquisa: Sua adesão implicará o consentimento de entrevista que será gravada e posteriormente transcrita. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone da pesquisadora coordenadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Procedimentos metodológicos: O processo de coleta de dados consistirá em entrevista com todos os sujeitos selecionados, professores iniciantes dos grupos definidos para a realização da pesquisa.

Riscos e desconforto: Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Conforme indicado nas Resoluções 466 e 510, toda pesquisa envolve riscos, ainda que mínimos. Pela natureza da pesquisa, os riscos estão relacionados ao possível desconforto ou constrangimento do participante. Faz-se necessário reiterar que você tem total liberdade para recusar sua participação, assim como solicitar a exclusão dos seus dados, retirando seu consentimento, sem qualquer penalização ou prejuízo. Ocorrendo desconforto social, moral ou emocional no preenchimento do questionário ou na realização da entrevista, você tem total liberdade de se negar a responder e, até mesmo, a prosseguir com sua contribuição.

Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente os pesquisadores envolvidos terão acesso aos dados na íntegra. No texto

final serão utilizados nomes fictícios, sem identificação das participantes, e apenas trechos da entrevista. Os resultados deste estudo comporão o relatório final da pesquisa e poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos ou apresentados em congressos profissionais.

Benefícios: Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que a sua participação neste estudo possibilite momentos de reflexão sobre o seu próprio processo de desenvolvimento profissional. E você terá acesso ao conhecimento que será produzido a partir desta pesquisa.

Pagamento: Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem. No entanto, se ainda tiver dúvida a respeito da sua participação na pesquisa, não assine esse termo.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste registro de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do Participante da pesquisa:

Assinatura do Participante da pesquisa:

Assinatura do Pesquisador responsável:

Pesquisadora orientadora: Giseli Barreto da Cruz - Telefone: 3602-1824 – E-mail: giselicruz@ufrj.br

Pesquisadora: Fernanda Lahtermaher Oliveira – Telefone: 22451554 – E-mail: felahter@gmail.com

Caso as participantes queiram denunciar ou reclamar sobre a ética da referida pesquisa, estes devem procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no seguinte endereço: Av. Pasteur, 250, Campus Praia Vermelha – Botafogo – Rio de Janeiro/RJ – Prédio da Decania do CFCH – 3ª andar – Sala 30. O telefone para contato é: 3938-5167.
--

ANEXO II - Aprovação de pesquisa na Plataforma Brasil

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Comunidades de Aprendizagem Docente como estratégia de indução profissional

Pesquisador: FERNANDA LAHTERMAHER OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 30444320.4.0000.5582

Instituição Proponente: Universidade Federal Do Rio de Janeiro

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.146.975

Apresentação do Projeto:

O estudo "Comunidades de aprendizagem docente como estratégia de indução profissional", parte de pesquisas diagnósticas sobre a formação de professores que revelam como as políticas de privatização, controle do trabalho docente e fragmentação da formação afetam a entrada e a permanência de professores iniciantes na carreira docente. A pesquisa analisa um período marcante para o desenvolvimento profissional, a inserção profissional docente, visando compreender se a participação em comunidades de aprendizagem pode se configurar como uma estratégia de indução.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral é investigar como uma comunidade de aprendizagem docente pode se constituir em estratégia de indução no período de inserção profissional.

Objetivos Secundários:

Objetivos específicos:

1. Compreender como ocorre a participação de professores iniciantes em uma comunidade de aprendizagem docente;
2. Analisar os aspectos facilitadores e dificultadores que envolvem a participação dos iniciantes em uma comunidade;

Endereço: Av Pasteur, 250-Prata Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
Bairro: URCA **CEP:** 22.290-240
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5167 **E-mail:** cep.cfch@gmail.com

Continuação do Parecer: 4.146.975

3. Compreender os desdobramentos da participação em uma comunidade de aprendizagem docente para a sala de aula do professor iniciante;

4. Analisar se a comunidade de aprendizagem docente investigada se constitui como uma ação de indução profissional

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os Riscos e e Benefícios foram adequadamente contemplados

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta em questão atende as exigências das resoluções 510/2016 e 466/2012, exceto pela substituição do termo TCLE por RCLE

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Necessidade de substituição do termo TCLE por RCLE, conforme a Resolução 510.

Recomendações:

Recomenda-se a substituição do termo TCLE por RCLE, conforme a Resolução 510.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está aprovado, e reforça-se o cumprimento da recomendação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1517675.pdf	10/06/2020 10:48:07		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RCLE.pdf	10/06/2020 10:46:04	FERNANDA LAHTERMAHER OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_FERNANDA_LAHTERMAHE R_.pdf	01/04/2020 11:24:21	FERNANDA LAHTERMAHER OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	01/04/2020 11:22:46	FERNANDA LAHTERMAHER OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE.pdf	29/02/2020 15:29:08	FERNANDA LAHTERMAHER OLIVEIRA	Aceito

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
Bairro: URCA **CEP:** 22.290-240
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5167 **E-mail:** cep.cfch@gmail.com

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 4.146.975

Ausência	TCLE.pdf	29/02/2020 15:29:08	FERNANDA LAHTERMAHER OLIVEIRA	Aceito
----------	----------	------------------------	-------------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 09 de Julho de 2020

Assinado por:

FERNANDA MARIA DA COSTA VIEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Av Pasteur, 250-Prala Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
Bairro: URCA **CEP:** 22.290-240
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5167 **E-mail:** cep.cfch@gmail.com

Página 03 de 03

ANEXO III - Pauta colaborativa do grupo

1. Organização para o próximo Encontro:

- Registro do encontro de hoje:
- Leitura que acolhe do próximo encontro:
- Responsáveis pela próxima pauta (13/4/2021):

2. Registro do Encontro anterior: *** (nome de integrante)

3. Leitura que acolhe:*** (nome de integrante)

	<p><i>Sobre a autora:</i> Lilia Guerra é paulistana e ariana. Abril de 1976. Em 2014, publicou o romance 'Amor avenida' pela Editora Oitava Rima. Contribuiu com as coletâneas 'Contos e causos do Pinheirão' e 'Taras, Tarô e Outros Vícios' com os coletivos 'Armário do Mário' e 'Palavraria', respectivamente. Participou de oficinas e ateliês literários e atualmente dedica-se à confecção de contos. Contos, contos e mais contos.</p>
--	--

4. Roda de Conversa sobre as narrativas do Padlet.

5. Provocações/ reflexões com Mafalda



Após analisar os quadrinhos...

1. O que Mafalda está nos dizendo sobre propostas de produção de texto que costumam circular na escola?
2. Em que essa reflexão nos faz rever nossas práticas e o que temos proposto aos estudantes em tempos de ensino remoto?

6. Proposta para o próximo encontro:

Leitura do texto: ALFABETIZAÇÃO ANTIRRACISTA: MOVIMENTOS DE PENSAMENTOS, EXPERIÊNCIAS E NARRATIVAS INFANTIS - Ana Paula Venâncio (ISERJ)

ANÁLISE DE ATIVIDADES*

Ao organizar o seu planejamento, a professora Silvana, está selecionando aquelas que ajudarão seus alunos a **avançar no conhecimento sobre o sistema alfabético de escrita. Ajude Silvana a analisar as atividades, identificando as que são boas situações de aprendizagem, justificando sua opinião.**

Atividade 1: Estes são alguns nomes da nossa classe. Agora você vai ligar cada um deles com sua letra inicial para aprender mais sobre elas, e depois com a quantidade de letras, assim você saberá quantas letras tem cada nome.

D GILSON 4

J JOÃO 6

C DAVID 5

N JAIR 4

G CARLOS 5

J NAILA 6

Atividade 2: Segue abaixo, uma lista de brincadeiras que vocês socializaram para os colegas. Agora eu vou ler cada uma e você deverá procurar o título e colocar o número nos parênteses.

- () GATO MIA () GALINHA DO VIZINHO
- () PEGA-PEGA () MANA MULA
- () ESCONDE-ESCONDE () LENÇO ATRÁS
- () COBRA CEGA () CIRANDA-CIRANDINHA
- () PASSA ANEL () BARRA-MANTEIGA
- () AMARELINHA () CABO DE GUERRA
- () PULAR CORDA () POLÍCIA E LADRÃO

Atividade 3: Lendo o livro **O Guia dos Curiosos**, de Marcelo Duarte, conhecemos algumas curiosidades sobre os animais: gestação, quanto tempo vivem e outras informações. Agora, sua professora vai ler algumas características sobre alguns deles. Você vai consultar as palavras do quadro abaixo e depois copiar o nome do animal correspondente à informação.

QUEM É ELE?

- a) ADORA UMA FORMIGA E TAMBÉM É CONHECIDO POR SUA CAUDA MUITO BONITA
_____ b) É DIVERTIDO E ENGRAÇADO, CORRE RISCO DE
EXTINÇÃO, É UMA ESPÉCIE DE MACACO. _____
- c) É UMA AVE MUITO OBSERVADORA. NOS DESENHOS ELA É SEMPRE VISTA COMO
PROFESSORA. _____
- d) É VALENTE DEMAIS. É CONHECIDO COMO O REI DOS ANIMAIS. _____
- e) SERVE DE ALIMENTOS PARA AS GALINHAS E TAMBÉM DE ISCA NUMA BOA PESCARIA.

TATU-BOLA LEBRE LEÃO

TUBARÃO CABRA CORUJA

POMBO MINHOCA MICO-LEÃO

1/4TAMANDUÁ – Material organizado por Rosa Maria Antunes de Barros e Rosângela Veliago com contribuições de Débora Vaz e Rosaura Soligo.