

# Narrativas de formação: o que dizem licenciandas e professoras iniciantes

Narrative Inquiry:  
what undergraduate students and beginning teachers say

Rosa Maria Moraes Anunciato de OLIVEIRA<sup>1</sup>

Ana Paula Gestoso de SOUZA<sup>2</sup>

Elisa Gomes MAGALHÃES<sup>3</sup>

Filomena Maria de Arruda MONTEIRO<sup>4</sup>

## Resumo

Esse artigo apresenta e analisa a perspectiva de professoras iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e licenciandas em Pedagogia ao refletirem em fórum de discussão online acerca da experiência de elaborar narrativas sobre seu período de escolarização e de experiências vivenciadas no início da carreira docente. As reflexões teórico-metodológicas aqui apresentadas fundamentam-se nos pressupostos da Investigação Narrativa e da Formação de Professores. Os resultados indicam que escrever e dialogar sobre as experiências de escolarização permitiu que as professoras pensassem sobre a própria prática e as licenciandas sobre a futura atuação, buscando seu desenvolvimento profissional.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Trajetórias de Formação Docente. Investigação Narrativa.

## Abstract

This paper aims at presenting and analyzing the perspective of beginning teachers, acting in the early years of primary education, and of Pedagogy undergraduate students, when they reflect, at an online message board, on the experience of creating narratives about their period of schooling and on the experiences faced in their early teaching carrier. The theoretical and methodological reflections presented in this article are based on the assumptions of the Narrative Inquiry and of the Teacher Education. The results indicate that writing and discussing about experiences of schooling enabled the female teachers to think about their own practice, and the female undergraduate students, about their future action, both seeking for their professional development.

**Keywords:** Teacher Education. Trajectories of Teacher Education. Narrative Inquiry.

- 1 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação e do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da UFSCar, São Carlos – SP (PGGE/UFSCar). Líder do grupo de pesquisa Estudos sobre a Docência: teorias e práticas. Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235 - SP-310. São Carlos/SP. CEP: 13565-905. Tel.: (16) 33518662. Email: <rosa@ufscar.br>.
- 2 Pedagoga e Doutora em Educação. Experiência docente no Ensino Fundamental e Superior. Experiência em Educação a Distância. Participante do grupo de pesquisa Estudos sobre a Docência: teorias e práticas. Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235 - SP-310. São Carlos/SP. CEP: 13565-905. Tel.: (16) 33519585 . Email: <ana\_gestoso@hotmail.com>.
- 3 Pedagoga e Mestre em Educação. Diretora de escola no município de Presidente Prudente-SP. Experiência em Educação a Distância. Participante do grupo de pesquisa Estudos sobre a Docência: teorias e práticas. Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235 - SP-310. São Carlos/SP. CEP: 13565-905. Tel.: (16) 33519585. Email: <elisamagalhaes@gmail.com>.
- 4 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação e do Departamento de ensino e Organização Escolar. Líder do grupo de estudos e pesquisas em Política e Formação Docente e participante do grupo de pesquisa Estudos sobre a Docência: teorias e práticas. Endereço: Av. Fernando Corrêa, n. 2.367, Cuiabá-MT. CEP: 78000. Tel.: (65) 36158445. Email: <filarruda@hotmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 25	n. 60	p. 631-656	set./dez. 2016
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

## 1. Introdução

O presente trabalho estrutura-se a partir de estudos e reflexões de uma investigação envolvendo licenciandas em Pedagogia e professoras iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, egressos do curso de Pedagogia, que possuem uma aproximação temporal no sentido de que uns estão próximos de iniciar-se na docência e outros há apenas alguns anos do seu tempo de estudante.

Esses sujeitos participaram do curso de extensão universitária e de formação online *Narrativas de Formação em Matemática e Língua Portuguesa*, disponibilizado no site Portal dos Professores da UFSCar ([www.portaldosprofessores.ufscar.br](http://www.portaldosprofessores.ufscar.br)), com recursos da Pró-Reitoria de Extensão (ProEx/UFSCar).

Neste artigo nos propomos a apresentar e analisar a experiência de elaborar narrativas em fórum *online* e as discussões de um fórum específico sobre experiências vivenciadas no início da carreira docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## 2. Algumas reflexões teóricas: narrativas e formação de professores

Nesta seção, realizamos análises interpretativas de Narrativas de Formação sobre experiências significativas vividas no processo de escolarização e no início da carreira.

### 2.1 Narrativas de Formação e Investigação Narrativa

Para as discussões sobre a natureza investigativo-narrativa buscamos bases teóricas e metodológicas nos pressupostos que congregam pesquisadores de diversos países que, em suas singularidades face ao contexto e campo de utilização, apresentam construções epistemológicas relacionadas aos processos de formação de adultos em países europeus, como Suíça, França, Portugal e Inglaterra (PINEAU, 2006). Uma das principais premissas a nortear tais estudos encontra-se na valorização das histórias e experiências de vida dos sujeitos – como expressão da subjetividade e como experiência existencial – narradas pelos próprios sujeitos, promovendo, assim, a aproximação entre a investigação e os processos de formação. A potencialização de espaços de narração das histórias de si, produzidas por si mesmos, tende a desencadear processos de reflexão e resignificação dos sujeitos, constituindo-se, assim, além de espaços de investigação, também lugar de formação (FINGER, 2010; HERNANDEZ, 2011; NÓVOA; PINEAU, 2006).

Encontramos em Connelly e Clandinin, (2006) a afirmação de que o estudo da experiência como história, primeiramente e acima de tudo, é uma forma de pensar sobre a experiência. Usar a metodologia da pesquisa narrativa é adotar uma visão particular de experiência como fenômeno sob estudo. Clandinin (2010) e Clandinin e Connelly (2011) enfatizam que para estudar experiências narrativamente é preciso entender a experiência como um fenômeno historiado.

Reafirmando o potencial das narrativas como processo de investigação, Galvão (2005) destaca que por meio dessas é possível chegar ao significado que o professor dá às respectivas práticas, assim como nos possibilitam a compreensão dos contextos vividos por esses sujeitos. Para a autora mencionada, as narrativas permitem a investigação de concepções, práticas, conhecimentos, significados de aprendizagens de formação, as quais constituem, no âmbito da docência, dimensões essenciais do desenvolvimento profissional.

No Brasil, as contribuições da investigação-narrativa em educação começam a ser discutidas no final da década de 80 e começo de 90, mas, segundo estudos realizados por Bueno et al. (2006), ganham espaço progressivo e significativo a partir dos anos 2000. Bueno (2002) destaca que a adesão dos pesquisadores às abordagens biográficas de pesquisa pode ser compreendida a partir dos apelos empreendidos em favor da valorização da expressão da *subjetividade* nas ciências humanas e sociais como pressuposto epistemológico, superando, assim, o que denomina de “[...] métodos convencionais de investigação” (BUENO, 2002, p. 11), abalados pela crise paradigmática em que se encontra a ciência na atualidade.

No que se refere à formação de professores, essa perspectiva significou dar lugar ao professor como sujeito de sua própria formação, recolocá-lo “[...] no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação” (NÓVOA, 2007, p. 15). Acrescenta ainda o autor, em outra obra, a necessidade do “[...] regresso dos professores ao centro das nossas preocupações e das nossas políticas” (NÓVOA, 2009, p.12).

Assim, ao buscar compreender a complexidade do trabalho de formação de professores, as narrativas legitimam-se como perspectiva epistemológica representativa de uma forma de produzir conhecimentos científicos em educação, reafirmando outras percepções sobre o percurso de formação. Reconhecendo a pesquisa narrativa como metodologia de pesquisa e formação, concordamos com Cunha (1997, p. 4) que essa possibilita a “[...] relação dialética entre teoria e realidade, pois é nesse espaço que se percebe que a investigação que usa narrativas é, ao mesmo tempo, investigação e formação”.

Suárez, Ochoa e Dávila (2005) situam a pesquisa narrativa como um

importante parâmetro no que se refere às potencialidades do processo formativo na medida em que voltada à construção de uma teoria pessoal intrínseca a uma teoria profissional, ambas inseridas no contexto histórico. Nesse sentido, Suárez destaca em diversos trabalhos, a importância da *Documentação Narrativa* nos processos formativos de professores, desde que, no processo de implementação, sejam criadas e sustentadas condições político-institucionais que tornem possível aos professores escreverem, lerem, conversarem e refletirem em torno dos relatos como parte integrante do trabalho docente e da formação profissional.

A documentação narrativa de experiências pedagógicas pode contribuir para recriar o pensamento e a ação educativos e, no melhor dos casos, pode colaborar na construção de outra teoria pedagógica da formação. E se sustentamos que a documentação narrativa ajuda a pensar teoricamente, é porque pensar deste modo não é simplesmente agregar a nossos repertórios de estratégias e formas de pensamento pedagógicos conceitos abstratos e separados da experiência escolar. Pensar teoricamente é, entre outras coisas, tratar de explicitar os saberes práticos construídos ao mesmo tempo em que acontecem as experiências, para torná-los passíveis de reflexões, debates e reformulações. (SUÁREZ; OCHOA; DÁVILA, 2005, p. 13).

Importante salientar nesse processo, que, da mesma forma como o sujeito colaborador da pesquisa é levado a um processo de reflexão e ressignificação de si por meio das suas próprias narrativas, o pesquisador, frente às narrativas de seu interlocutor, é levado, também, a um processo de reflexão e ressignificação de si, ou seja, “[...] o pesquisador que trabalha com narrativas interroga-se sobre suas trajetórias e seu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, mediante a escuta e a leitura da narrativa do outro” (SOUZA, 2006, p. 98).

A fim de aprofundar a reflexão sobre a perspectiva de professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e licenciandas em Pedagogia diante da experiência de elaborar narrativas enfocando sua trajetória de formação, sua experiência como estudante, expectativas, dificuldades, etc., faz-se necessário o entrelaçamento do referencial teórico-metodológico com o próprio processo narrativo das participantes, revelando a potencialidade da investigação-formação nas ressignificações das trajetórias de formação, bem como sobre a aprendizagem da docência em início da carreira.

## 2.2 Aprendizagens e contextos formativos da docência

Pensar a formação de professores em diálogo com a prática docente é conceber esses lugares como contextos formativos, envolvendo aprendizagens construídas pelos docentes que estão em início de carreira e aprendizagens que se dão na preparação para a iniciação profissional. Trata-se de um entendimento de processo de formação como um “[...] lugar de confluência de processos específicos [...]” que se entrelaçam como “[...] um conjunto em movimento” (DOMINICÉ, 2010, p. 87).

É importante também considerarmos outra dimensão da prática, ou seja, compreendermos a prática docente como lugar de produção de subjetividades e estilos de ser professor, num movimento dialético de construção/reconstrução, sendo recontextualizada pelos conhecimentos construídos/reconstruídos e problematizados pelos docentes no entrecruzamento de diferentes culturas em um contexto específico – a escola, lugar privilegiado de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência.

Imbernón (2006) afirma que o eixo fundamental do currículo de formação do professor deveria ser o “[...] desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência” (IMBERNÓN, 2006, p. 39). Assim, cabe destacar que a reflexão aqui não é concebida como uma atividade de análise técnica ou prática, mas incorpora um compromisso ético e social no exercício das práticas educativas (MARCELO; VAILLANT, 2009). Ou, como aponta Hatton e Smith (1995), em que o pensamento reflexivo é articulado a problemas práticos. Essa é uma ideia central para ser desenvolvida na formação inicial ou continuada no acompanhamento da prática docente frente às dificuldades com respeito ao processo de ensino e aprendizagem.

Assim, precisamos pensar em formações que contribuam para a reprofissionalização docente que simplifique a complexidade do ato de ensinar, e isso implica “[...] construir outras formas de ensinar, de aprender, de organizar-se, de ver outras identidades sociais, outras manifestações culturais” (IMBERNÓN, 2006, p. 14-15).

Pacheco e Flores (1999) enfatizam que estudos destacam a forte influência das primeiras experiências de ensino na trajetória do professor iniciante, que implica num processo de reanálise e ressignificação de suas crenças iniciais e práticas e, conseqüentemente, numa redefinição de sua identidade profissional. E destaca que os resultados dos seus estudos apontam para a necessidade da formação inicial e do processo de inserção profissional centrar no desenvolvimento da construção das identidades dos professores por meio de uma articulação entre a biografia pessoal, a prática reflexiva, o apoio dos pares e uma conscientização crescente do contínuo

desenvolvimento profissional. Nessa lógica, a política de inserção tem que ser pensada numa perspectiva mais ampla de desenvolvimento profissional para que possa proporcionar uma aprendizagem coerente e um contexto de desenvolvimento para os professores iniciantes.

Reflexões como as ora realizadas, entretanto, não esgotam a compreensão da complexidade da formação de professores e da própria docência, o que fez lançar nosso olhar sobre as várias dimensões da trajetória de formação e das aprendizagens da docência em início de carreira na busca de aspectos essenciais da constituição da docência nos anos iniciais.

### 3. A proposta do curso: contextualizando a experiência e a pesquisa

O curso de extensão universitária e de formação online no site Portal dos Professores da UFSCar recebeu fomento da ProEx (UFSCar), desenvolvido de maio a novembro de 2012. Atualmente, a internet tem sido considerada como essencial à vida cotidiana para conectar pessoas, na realização de operações de compra e venda ou transações bancárias, por exemplo. Reali, Tancredi e Mizukami (2008) afirmam que as escolas, ainda que de maneira pouco satisfatória, vêm procurando incorporar o seu uso nos processos educacionais, oferecendo várias modalidades formativas. As autoras enfatizam que

Apesar dos problemas existentes, com o auxílio da internet, é possível construir um conjunto de atividades ajustadas às características dos alunos e das escolas, aproveitando o intercâmbio das experiências pessoais com relação a um determinado conteúdo, e isso pode desempenhar um papel relevante no desenvolvimento coletivo. (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 88).

Os ambientes virtuais de aprendizagem apresentam-se como espaços educacionais diferenciados que devem ser conhecidos pelos professores, segundo Kenski et al. (2009, p.225), pois “[...] eles funcionam como amplas salas de aulas on-line e, dessa forma, podem ser definidos como espaços intermediários entre a concretude dos ambientes presenciais e a amplitude do ciberespaço”.

Nessa perspectiva de construção de um curso ajustado às características de professores iniciantes e licenciandos, foi elaborado o curso *Narrativas de Formação em Matemática e Língua Portuguesa*. Seu objetivo geral foi favorecer o desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes dos anos iniciais

do Ensino Fundamental e licenciandos em Pedagogia em processo de formação continuada e inicial em grupo colaborativo por meio de narrativas de formação, socialização e discussão em grupo, bem como experiências de planejamento de ações pedagógicas, envolvendo o processo de aprender e ensinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente conteúdos de língua portuguesa e matemática.

As possibilidades da formação online são destacadas por Santos (2010, p. 29-48), ao asseverar que a educação online e seus dispositivos se configuram como espaços formativos de pesquisa e prática pedagógica, nos quais são contempladas a pluralidade discursiva das narrativas e experiências pessoais, profissionais e acadêmicas dos participantes. Segundo a autora,

[...] um ambiente online de aprendizagem é mais que uma plataforma utilizada como repositório de conteúdos e de tarefas para o estudo solitário. É um conjunto de interfaces (de conteúdo e de comunicação) reunidas num único programa, em que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem se comunicam, compartilhando informações, saberes e conhecimentos. (SANTOS, 2010, p. 29).

A proposta permite por meio da Plataforma Moodle, a realização de formação online com atividades, tais como: fórum de apresentação, fórum de dúvidas e produção de narrativas, atividades essas adequadas à participação dos professores que no momento têm dificuldades para se afastar das suas funções para realizar formação continuada. Conta, ainda, com encontros presenciais filmados para discussão dos trabalhos desenvolvidos.

Os participantes do curso foram escolhidos conforme alguns critérios estabelecidos: ser professor iniciantes com até cinco anos de docência ou ser licenciando do curso de Pedagogia (principalmente nos anos finais do curso). Foram selecionados, inicialmente, 30 professores iniciantes e 30 licenciandos de Pedagogia. Para mediar as discussões, apresentam-se quatro professoras pesquisadoras responsáveis, duas tutoras virtuais e uma bolsista ProEx.

As narrativas analisadas neste artigo são referentes a 32 participantes que autorizaram a utilização de seus dados para pesquisa. São todas mulheres: 18 professoras iniciantes (PI) e 14 licenciandas em Pedagogia (LI), por isso, utilizamos o gênero feminino na discussão dos dados. Dessas, 20 participantes situavam-se na faixa etária de 24 a 30 anos, nove participantes entre 31 a 39 anos de idade e três participantes com mais de 40 anos. Os nomes são fictícios.

Com relação ao perfil de formação das participantes, todas as professoras iniciantes eram graduadas em Pedagogia, três delas com formação também

em nível médio, duas cursaram outras licenciaturas e duas realizaram pós-graduação. Das professoras iniciantes, 15 participantes apresentam até três anos de experiência docente e as outras três participantes têm de quatro a seis anos de trabalho profissional docente. Desse modo, o curso foi iniciado com a ambientação dos cursistas à Plataforma *Moodle*, por meio de atividades de Letramento Digital; posteriormente, foram elaboradas e discutidas as primeiras narrativas.

Nesse estudo, analisamos os dados provenientes das manifestações das cursistas ao participarem de um primeiro fórum de discussão que solicitava a leitura e análise das narrativas dos colegas, elaboradas anteriormente. Solicitamos, ainda, que dialogassem sobre essas produções, indicando de que forma as ações do período de escolarização podem marcar a atuação profissional docente e o modo como as cursistas gostariam de ser lembradas como professores. Analisamos também os depoimentos das cursistas ao apresentarem, no segundo fórum, experiências vividas na formação inicial e no início da carreira docente e dialogarem entre si, fomentando as reflexões acerca das possibilidades e dificuldades encontradas nesse período.

A ferramenta Fórum de Discussão permite a comunicação assíncrona, não exigindo a participação simultânea, que possibilita maior controle do tempo despendido para a participação. De acordo com Mill et al. (2008), esse tipo de comunicação

[...] é muito importante para que as respostas sejam corretamente formuladas, após reflexão. Além disso, a assincronicidade na comunicação possibilita maior controle dos aspectos emocionais, tanto do tutor como dos estudantes. (MILL et al., 2008, p. 120).

Ao investigar as capacidades interativas das mídias em salas de aula à distância, Landis (2001) verificou que houve grande interação dos cursistas no fórum de discussão e encontrou, nessa ferramenta, diálogos aprofundados.

É importante ressaltar que tanto a proposta da atividade, indicando a necessidade de diálogo entre as postagens, bem como a condução do tutor de modo a propor novas questões, incentivar a participação e oferecer *feedbacks* são essenciais para se atingir os objetivos desejados em termos de profundidade dos argumentos no debate que podem indicar processos reflexivos importantes.



## 4. As narrativas analisadas: entrecruzando sentidos e significados

A análise de dados indicou que os fóruns possibilitaram às participantes pensar, analisar e refletir sobre os comentários das colegas, buscar outras fontes de análise e, dessa maneira, construir o próprio comentário de forma elaborada e aprofundada. Além disso, o registro das discussões permitiu que as participantes pudessem recuperar os comentários, os conteúdos, os exemplos apresentados e dar continuidade às suas elaborações em outras atividades. Dois grandes temas estiveram como pano de fundo: narrativas de escolarização ou experiências vividas como estudante e narrativas vividas nas experiências da formação inicial e do início da carreira docente.

### 4.1 Compreensão dos contextos vividos: indícios de teorização

#### 4.1.1 Narrativas de escolarização: experiências vividas como estudante

Com base na literatura antes mencionada passamos a apresentar a fase inicial da investigação, tomando os dados do primeiro momento de formação. Procuramos, nessa linha, refletir sobre os elementos presentes nas narrativas e sobre a perspectiva das cursistas diante da experiência de elaborar as narrativas. Nessas análises identificamos que a rememoração das experiências vividas e sua compreensão possibilitou que as participantes dessem os primeiros passos em direção à teorização de suas experiências. Hernandez (2011) nos assessora nessa discussão ao apontar que a temporalidade na narração autobiográfica se configura como um eixo da consciência e da memória; assim, ao analisar os dados, pode-se inferir que essa articulação entre consciência e memória possibilita a teorização das experiências.

As narrativas sobre o período de escolarização ora versam sobre as ações dos professores (metodologia de ensino, relação professor-aluno, características pessoais, como simpático/antipático, alegre/sério, compromissado/descompromissado.), ora sobre as ações das autoras como estudantes. Mostram, ainda, diferentes concepções de ensino e aprendizagem, os papéis do professor e do aluno, entre outros elementos (disciplina, brigas, *bullying* sofrido, etc.) que envolveram a escolarização. Esses diferentes aspectos apareceram com menor ou maior intensidade nas discussões do fórum. A pesquisa de Hernandez (2011) também evidenciou que o significado das escolas dos anos iniciais se apresenta como determinante na rememoração das experiências, ao passo que os outros

níveis da educação básica aparecem em um segundo nível de revelação. A autora ainda ressalta que o estudo de autobiografias e as experiências vivenciadas nas instituições de ensino dos anos iniciais gera forte influência sob a profissão docente.

No período da Educação Infantil, via de regra, as lembranças que sobressaíram foram as vivências positivas e o afeto das professoras, evidenciando o apreço por essa fase da escolarização.

Da mesma maneira, o processo de alfabetização foi destacado pela maioria das participantes. Palavras como *memorização* e *cartilha* foram utilizadas para a descrição desse período. A imagem das professoras *carinhosas, amorosas e atenciosas* e professoras *exigentes, que gritavam com os alunos e os colocavam de castigo* marcaram sobremaneira os relatos sobre os anos iniciais. Os bons professores foram identificados como aqueles que cativam os alunos, que se importam com eles, conhecendo-os e valorizando seus saberes, como citado por uma participante.

As ações dos professores também foram o foco nos relatos referentes ao período dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Nesses anos, a figura do professor esteve atrelada diretamente à disciplina que lecionava, sendo que a relação afetiva com professores evidenciou o apreço ou desgosto por tais disciplinas. A postura do professor frente ao conteúdo ensinado e o modo como se relacionava com alunos foram mencionados durante as participações no fórum. Nesse sentido, outro elemento presente nas narrativas foi o fato de relatarem o gostar ou não de determinadas disciplinas. Disciplinas da área de exatas, especificamente a Matemática, foram descritas como *desagradáveis, um bicho de sete cabeças*. Por outro lado, disciplinas como Língua Portuguesa, História, Filosofia e Ciências foram descritas por adjetivos positivos. Entretanto, há narrativas que mostram que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita não foi fácil para o grupo das participantes com mais idade.

A interação entre os alunos também foi um aspecto elencado pelas participantes e o foco envolveu relatos de violência psicológica e o sentimento de que a instituição escolar não soube lidar com esses atos.

Esses aspectos também foram identificados na pesquisa de Oliveira e Gama (2014). Nela, as autoras mostram os principais pontos evidenciados em narrativas de professores e licenciandos sobre acontecimentos marcantes na trajetória, tais como sentimentos evocados – especificamente o afeto, as características dos professores marcantes e a metodologia de ensino.

Verifica-se na análise das narrativas que a atuação do professor influenciou, de forma positiva ou não, as aprendizagens das participantes de diferentes maneiras: no aprendizado, no gosto por disciplinas, na escolha da profissão e na própria atuação docente. Sobre esse último aspecto, a ênfase recaiu sobre a

postura do professor, especificamente os comportamentos que consideravam indesejáveis e buscam não repeti-los com seus estudantes.

Observamos, ainda, reflexões sobre a profissão docente e sua (futura) atuação. Tais reflexões perpassaram especialmente sobre a atuação dos professores ao longo do processo de escolarização, evidenciando a questão da metodologia empregada durante as aulas que possibilitaram ou inviabilizaram aprendizagens escolares. Expressaram também a responsabilidade dos professores diante dos alunos, do ensino dos conteúdos e na condução da aula. Essa idealização sobre o papel do professor, sem considerar as condições de trabalho e o contexto onde os professores se inserem e lecionam, evidenciou-se nas postagens de licenciandas. Assim, tornaram-se evidentes as formulações de contraste entre o modo como foram ensinados e o modo como pretendem ensinar, expressando expectativas com relação ao exercício profissional:

[...] possibilitar que o próprio aluno justifique os procedimentos utilizados, ou seja, propiciar o cálculo mental e principalmente o raciocínio, fato que em meus anos de estudo não foi valorizado e acho que por isso a matemática para mim não foi uma disciplina prazerosa e sim uma obrigação que tinha que cumprir. (Júlia, LI, Fórum).

O relato citado indica um indício de teorização sobre o exercício da docência, evidencia a concepção da licencianda e sua expectativa, que é elaborada pela participante no decorrer de sua experiência pessoal e no processo de escolarização.

Tal postagem apoia-se em experiências que tiveram como alunas para enfrentar as situações mencionadas, revelando a força dos modelos aos quais estiveram submetidas ao longo de seu próprio processo de escolarização (LORTIE, 2002). Tal aspecto da aprendizagem da docência, tanto da relação com os alunos quanto sobre a postura de um professor, favorece a iniciação na docência, mas não pode se limitar a ela. A experiência profissional e a superação das expectativas revelam importante etapa do processo de aprender a ensinar, como salientam Pacheco e Flores (1999).

Outros exemplos de teorização foram identificados quando, a partir das reflexões sobre a ação docente, as participantes abordaram a questão da postura profissional do professor em sala de aula, que deveria incentivar o aluno para que por meios diferentes do ato de decorar, na tentativa de levá-lo a compreender os conteúdos. Assim, atribuíram valor significativo aos materiais manipuláveis como estímulo ao processo de ensino e aprendizagem, especialmente de conteúdos como a matemática. Para a participante Paloma, professora iniciante, o uso desses materiais faz a diferença na aprendizagem dos alunos:

Acredito que o déficit na área de matemática se deve ao fato de que a disciplina não é apresentada e trabalhada da maneira correta. Eu pelo menos, não me lembro de usar caixas, palitos, disco de pizza ou mesmo material dourado. Acho que faltou unir a teoria com a prática e, em se tratando de matemática, isso é indispensável. Percebo que esses materiais concretos começaram a ser utilizados há pouco tempo e muitos professores não utilizam, preferem continuar na decoreba. (Paloma, PI, Fórum 1).

Acerca dessa discussão uma participante reflete sobre sua escolarização e sobre sua ação docente:

[...] era uma época muito difícil para os alunos, pois era quase tudo na base da decoreba, principalmente com as tabuadas. Mas faço uma ressalva aqui, pois ainda hoje acredito ser muito difícil pra criança, afinal o sistema é muito conteudista e elas continuam sendo muito cobradas, porque nós professores também somos. Apesar de nunca ter tido muitos problemas com a matemática acredito que algumas metodologias podem facilitar, uma delas é sempre trazer para a sala de aula algo palpável para os alunos se estimularem (tangram, material dourado, pesquisas em revistas, etc.) e também usar a matemática dentro da realidade deles, no uso do próprio dia a dia. (Mara, PI, Fórum 1).

Nesses depoimentos observamos indícios de teorização sobre o ensino de matemática, em que as participantes retomam suas experiências de escolarização e situam o contexto atual. Nesse movimento, possivelmente também se fundamentaram nos estudos realizados no curso de licenciatura e, assim, descartam vivências para construir um modo particular de ensinar.

O discurso de professores iniciantes evidencia o exercício docente frente às diferentes exigências educacionais e a necessidade de considerar o aluno como sujeitos ativos de sua aprendizagem. Nesse sentido, convergem ainda seu discurso sobre sua própria atuação, de maneira geral, e, conseqüentemente, sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos. A escrita situa o contexto atual e os desafios da concretização de uma escola inclusiva:

Temos que estar sempre atentos ao QUE, COMO, PORQUE e PARA QUEM ensinar determinados conteúdos, tornando-os significativos e interessantes

para a vida e o cotidiano dos alunos, pois além dos diversos obstáculos encontrados no ambiente escolar em suas mais variadas estâncias, ainda temos a questão da educação especial nas classes comuns, que não deixa de ser mais um grande desafio que está ganhando espaço e exigindo novas formas de ensinar, aprender e incluir TODOS sem distinções ao ensino/aprendizagem. (Lucimara, PI, Fórum).

A docência, hoje, constitui-se em uma profissão complexa que envolve, além do ensino dos conteúdos, outras atribuições, tais como a transmissão de valores e normas, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, as exigências burocráticas da profissão, além da preparação das aulas que ultrapassam os limites da escola, levando muitas vezes os professores a usar seu tempo livre para realizar tal tarefa. No caso mencionado, a participante, professora em início de carreira, reconhece as atribuições do ofício e se coloca diante das exigências da profissão em que se insere, evidenciando as preocupações inerentes ao seu exercício docente.

O fórum propiciou também uma discussão acerca da própria atuação como docente na contramão de uma prática que repete *os erros dos professores* que estiveram presentes em seu processo de escolarização. Tal observação aparece nos apontamentos da professora iniciante Lucimara:

[...] fiz uma análise geral sobre o ato de ensinar e com certeza estamos no caminho correto, penso, pois vivenciando as metodologias dos professores de nossa época, pudemos experienciar e sentir na pele, o que deu e o que não deu certo. Tal observação nos foi enriquecedora porque através dos erros e ou falhas dos professores daqueles momentos engendramos novas formas de ensinar aos nossos pequenos hoje. E já não é novidade a frase que diz que devemos olhar os erros alheios não com o olhar somente crítico e acusador, mas para que possamos inovar e não repetir esses erros que tão mal fizeram às crianças que um dia fomos. (Lucimara, PI, Fórum 1).

Em seu depoimento Lucimara busca teorizar sobre o valor da experiência e evidencia que o ato de narrar seu processo de escolarização e a discussão sobre as narrativas das colegas pode contribuir para olhar a experiência como aluna e refletir sobre a própria atuação como docente. Dessa mesma maneira,

a licencianda Vânia discute, ao final do fórum, que tal atividade é formativa no âmbito da docência: *Essa atividade de relatar nossas experiências é essencial para a formação, assim podemos pensar e avaliar a melhor forma de trabalhar com a sala de aula.* (Vânia, LI, Fórum 1).

Por fim, as narrativas das participantes, que foram foco das discussões e as reflexões que decorreram da escrita e da leitura desses materiais que expressam trechos da vida pessoal vividos no processo de escolarização na educação básica, em diferentes espaços e diferentes momentos sociais, culturais e históricos, nos trazem indícios de que o pensar na própria formação, inserida em tais contextos específicos, mobilizou as participantes a refletirem diretamente sobre sua atuação profissional. Assim sendo,

[...] a narrativa abre espaços e oportuniza aos sujeitos em processo de formação o compartilhamento de experiências formadoras sobre tempos, espaços e trabalho biográfico. [...] porque partem da transação entre diversas experiências e aprendizagens individuais e coletivas circunscritas nos territórios de vida-formação. (SOUZA, 2011, p. 215-216).

Ao escrever, compartilhar e refletir sobre suas memórias escolares, as participantes nos mostram sua história pessoal e de formação.

El sujeto es y se hace en la institución escolar en una dinámica que construye y reconstruye en un tejido de múltiples texturas que comprende la novela institucional y su relación con sus formaciones sociales, culturales y psíquicas. Así, se observa en las continuidades y las formaciones de sentido, puesto que éstas son la historia del individuo y la historia de la sociedad. (HERNANDEZ, 2011, p. 431-432).

Considera-se, ainda, que a possibilidade de desenvolver reflexões sobre as trajetórias pode possibilitar mudanças na ação e exercício da prática pedagógica. O fórum de discussão das narrativas do período de escolarização propiciou como espaço virtual que tais reflexões fossem realizadas, destacando o processo formativo vivenciado, que passou pela elaboração das memórias escolares, o recebimento de *feedback* das formadoras para sua reformulação, quando necessário, e sua socialização em fórum de discussão.

#### 4.1.2 Narrativas vividas nas experiências da formação inicial e do início da carreira docente

A proposta do segundo fórum de discussão, intitulado *Experiências vividas na formação inicial e no início da carreira docente*, foi promover um diálogo sobre as experiências vividas na formação inicial e no início da carreira docente. Nesse fórum, as participantes inicialmente elegeram uma experiência vivida na formação ou no exercício da docência nos últimos três anos que de alguma maneira tenha sido significativa. Refletiram e discutiram com as colegas de grupo sobre as experiências vividas.

A partir da experiência que teve em seu estágio a licencianda Eliane destacou que a professora regente da sala não teve muito apoio pedagógico da gestão da escola. Para Eliane esse apoio seria fundamental uma vez que a sala era considerada *difícil*.

Minha única experiência foi no meu estágio como assistente da professora, em uma sala de alunos do 1º ano onde nem a professora e nem a direção conseguiam conter a bagunça. Por ser uma escola de classe média alta, muitos alunos eram mimados e muitas vezes os pais apoiavam. Isto me deixou muito assustada até em saber que já era a terceira professora que tentava dar aula naquela sala. Muitas vezes tinha medo de auxiliá-la, e pensava: se eles não respeitavam a professora quem dirá eu uma simples assistente sem experiência nenhuma. [...] Senti falta também de uma gestão na escola para apoiar e ao mesmo tempo tentar ajudar a professora a encontrar uma solução. Simplesmente a colocaram lá, só avisaram que a sala é muito difícil e não quiseram mais saber. (Eliane, LI, Fórum).

[...] meus primeiros passos em sala de aula foram no estágio, como citou a Caroline e a realidade da sala de aula era bem diferente do que foi aprendido na faculdade. Me senti bastante perdida. (Helena, PI, Fórum 2).

Eliane, como estagiária, relatou que não sabia muito bem lidar com a vivência da situação, por isso, ressaltou que experiências desse tipo precisam ser discutidas e analisadas no curso de formação inicial.

Esses tipos de experiências deveriam ser relatadas e até mesmo discutidas na faculdade, eu percebo que estou só na parte teórica mesmo. (Eliane, LI, Fórum 2).

A partir de suas experiências como estagiárias, Eliane e Helena contextualizam o início da docência. Eliane evidencia uma das características do trabalho docente: a solidão (MARCELO; VAILLANT, 2009) e Helena aponta uma das características que marcam o início da docência: o distanciamento e o conciliar os desejos e os projetos pessoais com as estruturas profissionais (MARCELO; VAILLANT, 2009). Ademais, Eliane apresenta indícios de teorização sobre a formação inicial, destacando a importância da experiência e sua reflexão no processo formativo. Continuando seu relato, Helena também expôs as dificuldades que teve no início da docência: não sabia ao certo quais conteúdos deveria abordar com a turma e quais estratégias de ensino poderia utilizar. Além disso, ressaltou que a escola contava com um sistema de ensino apostilado, mas destacou que a apostila não dava conta da complexidade da sala de aula, principalmente para lidar com os comportamentos inadequados e com os alunos que apresentavam maior dificuldade em realizar as atividades que ela propunha.

Meu primeiro emprego foi com uma turma de primeiro ano. Entrei em pânico, pois não sabia o que ensinar, como ensinar e por onde começar. A escola também era nova e não tinha diretrizes que pudesse seguir, era apenas a apostila. Porém, a apostila não nos ensina como lidar com situações com alunos sem limites, sem apoio dos pais, com aqueles que não fazem lições, os que têm dificuldades, até eu começar a saber lidar com as diversas situações em sala de aula, penei. Ainda peno muito e também sinto que os meus primeiros alunos também penaram. (Helena, PI, Fórum 2).

Diante das dificuldades que enfrentou Helena também apresenta indícios de teorização sobre a formação docente, uma vez que considera que o curso de formação inicial deveria ter oferecido mais apoio em termos de discussões das práticas pedagógicas. Ela traçou um paralelo com o estágio desenvolvido por estudantes de enfermagem, que eram acompanhados, no local do estágio, pelo professor da universidade, e destacou que seria interessante que o professor formador da universidade estivesse ao lado do futuro professor na escola.

Esses dias precisei ir ao hospital e ao ser encaminhada à enfermaria, as enfermeiras eram novas e tinha apenas uma enfermeira que aparentava ser mais velha. Achei que fosse a chefe, porém, para minha surpresa, aquelas meninas eram estudantes de enfermagem e aquela senhora era a professora delas e estava as acompanhando no estágio, o tempo todo elas tiravam dúvida e ela lhes dava orientações. Fiquei



pensando na experiência maravilhosa que elas estavam tendo, poder exercer aquilo que estavam aprendendo no curso, sob orientação de uma mestre. Isso é riquíssimo! Pensa poder estagiar ao lado de um professor, quando você tiver dúvidas, precisar de apoio, podermos nos sentir confortados. Seria de uma grandeza enorme para formação de novos professores. (Helena, PI, Fórum).

A observação de Helena evidencia um dos impasses da formação inicial, que é a supervisão dos estágios supervisionados. Os estudos mostram que, mesmo sem adotar a supervisão individualizada da área de saúde, é possível estabelecer parcerias entre universidade e escola, de forma a destacar o papel formador dos docentes que recebem os estagiários que atuam como corresponsáveis pela formação ao lado dos formadores da universidade (OLIVEIRA, 2012).

Amanda também destacou o *choque da realidade*, ao iniciar a docência, ressaltando uma atitude positiva em que o professor se vê em constante formação, sendo condição necessária para o desenvolvimento de situações de ensino e aprendizagem bem sucedidas.

Como experiência negativa, acredito que foi o choque de realidade que tive de uma situação idealizada no curso de pedagogia, totalmente controversa na prática, como muitas colegas já relataram aqui. E positiva, penso que é quando consigo realizar, ou melhor, articular a teoria e prática, é onde me sinto mais feliz! Porque sinto a necessidade de continuarmos estudando, condição necessária para o nosso trabalho se efetivar na prática. Claro que não é sempre, mas com todo o pessimismo que vejo no discurso *que na prática a coisa é outra*, ganho fôlegos de esperança quando uma atividade funciona. (Amanda, PI, Fórum 2).

De forma semelhante ao observado nos depoimentos anteriores, Amanda coloca em discussão o valor da experiência e aponta que essa pode ser a base da aprendizagem. Os relatos das participantes do curso mostram como é importante que o professor iniciante tenha o acompanhamento, por exemplo, por parte da coordenação pedagógica da escola. Não no sentido de inspecionar seu trabalho, mas de propiciar a aprendizagem docente e isso pode ser feito “[...] através da demonstração, da reflexão, da apresentação de modelos, da análise de conceitos, da exploração de atitudes e sentimentos, da análise de modelos, de jogos de simulação, de problemas a resolver, de tarefas a executar etc.” (ALARCÃO; TAVARES, 1987,

p. 44). Ressalta-se também que esse acompanhamento deve considerar a escola como um todo, objetivando o “[...] desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de ações individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes” (ALARCÃO, 2001a, p. 18). Amanda sentia-se insegura ao ensinar e, ao longo do ano, teve dificuldades em conseguir avaliar se efetivamente os alunos estavam aprendendo. O apoio de um profissional com mais experiência poderia auxiliá-la nesse sentido.

No caso do estágio para a docência, no curso de formação inicial, a relação *escola e universidade* é delicada e as interações precisam ser feitas com cautela. Contudo, consideramos fundamental a análise e teorização das práticas pedagógicas vivenciadas pelo estagiário e, nesse sentido, as intervenções do professor formador são importantes. Além disso, o diálogo com os outros licenciandos também é fundamental.

Nesse sentido, é fundamental que as práticas pedagógicas sejam analisadas, uma vez que, no presente trabalho, considera-se que a reflexão se configura como busca de solução de problemas encontrados na experiência da prática profissional. Compreende-se a prática reflexiva na perspectiva de Zeichner (1993), podendo ser entendida como o aparecimento de teorias dos professores para que possam ser discutidas e analisadas criticamente. Torna-se necessário considerar a qualidade e a direção da reflexão docente (ALARCÃO, 2001b), pois essa, dependendo de como for desenvolvida, poderá servir apenas para justificar uma ação sem um sentido crítico, o que impossibilita investigar as origens e conseqüências das ações docente, desvinculando o trabalho pedagógico das influências do contexto institucional, social, econômico e político no qual se insere.

Retomando o processo de início de teorização no qual as participantes se envolveram, podemos fazer um paralelo com Connelly e Clandinin (2006), a fim de compreender que o pensar sobre a experiência das cursistas incidu em um pensar sobre a experiência como um fenômeno historiado. Assim, conforme destaca Galvão (2005), pode possibilitar a compreensão dos contextos vividos.

Em outro comentário no fórum, Amanda registrou suas reflexões diante de uma experiência vivenciada como professora; com uma aluna de dois anos de idade que apresentava dificuldades em se relacionar com os colegas e apresentava alguns comportamentos que não eram adequados, como, por exemplo, estragar seu material escolar. A partir desse relato, Helena também registrou a experiência que teve com um aluno que não interagiu muito bem com ela e se mostrava um pouco agressivo. Ela destacou que o professor precisa saber acolher o aluno, ter autoridade, mas, ao mesmo tempo, demonstrar que acredita na capacidade de aprendizagem dele.

Constatamos que as participantes observaram na sua prática pedagógica os impactos da relação afetiva com os alunos no seu desenvolvimento cognitivo, comunicaram esse saber no fórum e perceberam sintonia com o vivido pelas colegas. Encontramos nos diálogos do fórum indícios de como essa troca de experiências pode ser importante para o desenvolvimento profissional dessas professoras

Adriana relatou que em seu primeiro ano de docência se sentiu insegura em alfabetizar os alunos. Nesse sentido, para ela, o afeto dos alunos foi importante.

A minha experiência mais marcante até agora foi o carinho das minhas crianças do ano passado. Apesar de todas as dificuldades que enfrentei, era o primeiro ano que estava lecionando, me sentia insegura, achava que não estava conseguindo alfabetizar as crianças. (Adriana, PI, Fórum 2).

Percebemos que, para Adriana, no início da carreira docente, o sentimento que se destaca é a alegria da descoberta, momento que a literatura educacional (HUBERMAN, 1995; LIMA, 2006; VEENMAN, 1988 entre outros) caracteriza como um período intenso, permeado por angústias, novas responsabilidades, questionamentos, insegurança, solidão, dificuldades em lidar com os pais dos alunos, com a disciplina e propiciar a aprendizagem dos estudantes. Mas também é caracterizado pela descoberta, pela satisfação de ensinar e muitas aprendizagens.

Continuando sua narrativa, Adriana apontou que ao final do ano a maioria dos alunos aprendeu a ler e escrever, bem como relatou que os pais alunos expressaram o desejo de que ela continuasse sendo professora da turma. De acordo com Adriana, esses acontecimentos surpreenderam-na.

[...] mas ao final do ano fui surpreendida, a maioria já lia e escrevia. Na cidade em que eu lecionava, a atribuição para o ano seguinte era feita no último mês letivo, quando ainda estava com os alunos, e fui surpreendida pelos pais e os alunos solicitando que não deixasse a turma, que continuasse no ano seguinte. (Adriana, PI, Fórum 2).

Refletindo sobre a experiência de Adriana, pode-se inferir que um acompanhamento de seu trabalho por parte da coordenação pedagógica da escola poderia tê-la auxiliado com relação às dúvidas que possuía e na análise do trabalho que desenvolvia com os estudantes. Com relação a isso, Carolina, PI, destacou que os estudos teóricos a auxiliaram a compreender as matrizes pedagógicas, contudo, ressaltou que não possui um *feedback* ou um *acompanhamento* do trabalho que

realiza e considera isso prejudicial. Helena também comentou como é importante que um profissional mais experiente acompanhe o trabalho desenvolvido pelo professor iniciante; e para ela, esse acompanhamento deve ocorrer desde a formação inicial.

Nesses depoimentos também identificamos a mobilização das participantes para teorizarem, a partir de suas experiências, sobre os seguintes elementos: a solidão que envolve o trabalho docente, a dificuldade em articular desejos e projetos pessoais com as estruturas profissionais, o conceber a experiência como base da aprendizagem e o destaque para a importância de sua reflexão e alguns aspectos a serem considerados na formação inicial, que poderiam reduzir o choque da realidade no início da docência.

Essa mobilização vai em direção ao que Suárez, Ochoa e Dávila (2005) indicam como uma das potencialidades formativas por meio de narrativas, ou seja, a construção de uma teoria pessoal intrínseca a uma teoria profissional.

## 4.2 Reelaboração das identidades de licenciandas e professoras iniciantes por meio de narrativas

Especificamente sobre a construção da identidade docente, um dos aspectos a ser destacado é que as experiências do início da docência influenciam o desenvolvimento profissional docente, podendo impulsioná-lo positivamente ou limitá-lo e esse processo. Segundo Pacheco e Flores (1999), pode favorecer a ressignificação de crenças iniciais e práticas, inclusive, resultando na reelaboração da identidade profissional do professor. Nesse sentido, os autores asseveram que a construção da identidade docente engloba a integração entre a biografia pessoal, a prática reflexiva, o apoio dos pares e a conscientização do contínuo desenvolvimento profissional.

Elementos apontados no eixo de análise anterior também evidenciam a reelaboração das identidades dos participantes por meio de narrativas. Contudo, identificamos outros pontos destacados na análise das manifestações nos fóruns, tais como a ação docente, o ideal de bom professor, as discussões sobre *dom*, *vocação* ou *formação social*, expressões utilizadas por elas.

Acredito que conta muito na vida não só profissional, mas como um todo, a qualidade da educação que recebemos; seja no contexto formal, na qualidade do professor e também no nosso empenho próprio e acredito que também entra um pouco de vocação ou aptidão, pois

tem criança que demonstra desde muito cedo facilidade e gosto especial por determinadas coisas e aversão por outras, que influenciará ou definirá sua formação futura. (Sandra, PI, Fórum 1).

Talvez seja mais que dom, pois não basta você ser calma, paciente torna-se necessário algo mais, formação contínua, experiências, entre outras coisas. (Patrícia, LI, Fórum 1).

Para Sandra, a qualidade da educação recebida e a capacidade de assumir o próprio desenvolvimento profissional juntam-se ao que denomina como vocação ou aptidão na construção da profissionalidade docente. Essa mesma proposição é enfatizada por Patrícia, ao destacar o papel da formação continuada.

Ademais, para algumas participantes, a escolha dessa profissão se dá devido ao processo de formação no seio familiar, nas relações sociais, no processo de escolarização, pela observação de modelos profissionais idealizados.

Acredito que o papel que os professores desempenham em nossas vidas nos marcam e muito. Muitas vezes, a escolha pela profissão vem do ambiente escolar e das experiências que tivemos, professores que ministram suas aulas com amor, que se dedicam e nos mediam o que sabem. Com certeza, são fontes de inspiração. Feita nossa opção pela área do magistério os mal professores que não tinham amor na profissão se tornam exemplos do que não devemos seguir, da forma que não devemos agir e da didática que jamais dará certo. (Patrícia, LI, 1).

Então, a escola se torna nossa família. Lembro-me do carinho que tive por alguns professores e como esses me motivaram a ser o que sou. A minha loucura e paixão por História veio de um professor que explicava de um jeito tão apaixonante essa disciplina e eu queria ser como ele, e serei...pois assim que eu terminar esse curso de Pedagogia, vou fazer faculdade de História. E não só os professores...houve funcionários das escolas que passei a quem nunca esquecerei, pois me deram exemplos de vida. (Priscila, LI, Fórum 1).

As licenciandas rememoram relações vividas no processo de escolarização e a experiência dos bons professores na escolha da profissão docente e da área de formação. Da mesma forma, pela narrativa, recordam de experiências negativas que são tomadas como contra exemplos, tanto na relação com os alunos quanto na

didática, na metodologia de ensino. Estão presentes as interações entre biografia pessoal e práticas reflexivas potencializadas pelas narrativas.

Nessa discussão, a licencianda Renata afirma:

Acredito sim, que tudo que escolhemos em nossa vida, e nisto inclui a profissão, vem de nossas experiências familiares e sociais. Eu, por exemplo, quando fiz Fonoaudiologia, nem pensava em ser professora. Quando comecei a trabalhar com Fono Educacional, na Educação Especial, me apaixonei pela Pedagogia, e assim resolvi cursar. A vida é assim, vamos tendo experiências e traçando nossos rumos. (Renata, LI, Fórum 1).

Hernandez (2011) assevera que as narrativas autobiográficas se apresentam como uma fonte de reflexão e, na medida em que são lidas como um discurso, apontam enfoques possíveis e formas de entrelaçamento de compreensão de significados. Assim sendo, os depoimentos apresentados evidenciam alguns entrelaçamentos que mostram que a adesão pela docência para as participantes é construída articulando processos pessoais, sociais e culturais. Nessa dinâmica, que implica uma construção e/ou reelaboração da identidade docente, como afirma Renata, seguimos *tendo experiências e traçando nossos rumos*.

## Considerações finais

Neste estudo, o processo de elaborar a narrativa, posteriormente ler os textos dos colegas e desenvolver as discussões em fórum online, foram estratégias que propiciaram o diálogo sobre: as funções da escola atualmente, as funções e posturas do professor, o desenvolvimento do ensino na atualidade, os elementos históricos e sociais que marcaram o período de escolarização das cursistas, a transição do aluno da Educação Infantil para o Fundamental e maneiras de lidar com isso, os processos de alfabetização, a interação professor-aluno e as maneiras como essa pode propiciar ou prejudicar a aprendizagem dos estudantes, entre outros. De maneira geral, verifica-se que escrever sobre as experiências permitiu que as professoras em exercício pensassem sobre a própria prática e as licenciandas sobre a futura atuação, buscando o desenvolvimento de uma prática pedagógica de forma ética e respeitosa, que possibilite a efetiva aprendizagem dos estudantes. Podemos caracterizar a dinâmica do curso como potencializadora do desenvolvimento profissional docente.

Ao aproximar a formação e investigação, a experiência vivida, contada e refletida coletivamente se configura como outra forma de experienciar o vivido – e

reconstrução de sentidos individuais e coletivos. Nesse movimento, são reelaboradas identidades docentes na medida em que as participantes ressignificam suas experiências e, a partir disso, na investigação, conseguimos identificar características, elementos e saberes que estão presentes no desenvolvimento profissional delas, sendo evocadas situações de início da carreira que envolveram a relação professor e aluno, a satisfação pelas conquistas com relação ao processo de ensino e aprendizagem desenvolvido, por exemplo. Além disso, foi possível questionar as experiências da formação inicial que parecem distantes das exigências da docência, especialmente com relação à supervisão nos estágios e o quase inexistente acompanhamento de professores em início de carreira.

Compreender a experiência como fenômeno historiado implicou nesta investigação, ao olhar para si, refletir sobre sua história; olhar para o outro e encontrar sintonias e/ou estranhamentos nas histórias alheias; olhar para a profissão docente e encontrar também sintonias e estranhamentos. No primeiro momento, ao olhar para a própria história e para a história das colegas, foram identificadas as ações dos professores, bem como as diferentes concepções de ensino e aprendizagem subjacentes à metodologia empregada durante as aulas que favoreceram ou dificultaram as aprendizagens escolares. No segundo momento, ao olhar para si, puderam ser compreendidas as dificuldades de início de carreira. Em um processo formativo individual e coletivo, foi vivenciado um processo de desenvolvimento profissional rico pela multiplicidade de ações, tempos e ressignificações que o envolveram.

## Referências

ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e supervisão**: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora, 2001a.

\_\_\_\_\_. Professor-investigador: que sentido? Que formação? In: CAMPOS, B. P. (Org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2001b. p. 21-31.

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica**: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Almedina, 1987.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com a história de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

BUENO, B. O. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago. 2006.

CLANDININ, D. J. Potentials and possibilities for narrative inquiry. In: Campbell, M.; L. Thompson (Eds.). **Issues of identity in music education: narratives and practice advances in music education**. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2010. p. 1-11.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. F. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores ILEEL/UFU, Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Narrative inquiry. In: GREEN, G. J. L.; CAMILLI, P. E. (Eds.). **Handbook of complementary methods in education research**. 3rd ed., Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006. p. 477-487.

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

DOMINICÉ, P. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Porto Editora, 2010.

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

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

HERNANDEZ, R. M. T. O sentido das instituições escolares na profissão docente desde a perspectiva biográfica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 417-434, 2011.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006

KENSKI, V. M. et al. Ensinar e aprender em ambientes virtuais. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 223-249, jun. 2009.

LANDIS, M. A Comparison of Interaction in AV-based and Internet-based Distance Courses. **Journal of International Forum of Educational Technology & Society**, v. 4, n. 4, abr. 2001.

LIMA, E. F. Sobre (vivências) no início da docência: que recados elas nos deixam? In: LIMA, Emilia F. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2006. p. 91 -100.



LORTIE, D. C. **Schoolteacher**. A sociological study. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 2002.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente: cómo se aprende a enseñar?** Madrid: Narcea S.A. de Ediciones, 2009.

MILL, D. et al. O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, ano 2, v. 2, n. 4, p. 112 – 127, ago./dez. 2008.

NÓVOA, A. Os professores e suas vidas. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto-Portugal: Porto Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. **Professores** - imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, R. M. M. A. Formação de Professores na Modalidade a Distância: indicações a partir de uma Experiência de Estágio Supervisionado. In: LEITE, Yoshie Ussami Ferrari et al. **Políticas de formação inicial e continuada de professores**. Campinas: Junqueira & Marin, 2012. p. 456-469.

OLIVEIRA, R. M. M. A.; GAMA, R. P. Desenvolvimento profissional docente e narrativas em diferentes momentos da formação e atuação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 205-219, jan./jun. 2014.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. 224p.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

REALI, A. M. de M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. da G. N. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, jan./abr. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022008000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 10 nov. 2012.

SANTOS, E. Educação online como um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, M. et al. **Educação online: cenários, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Editora WAK, 2010, p. 29-48.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, Salvador, BA; UNEB, 2006.

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa, (auto)biografias e história oral: ensino, pesquisa e formação em educação matemática. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**. Seropédica, EDUR, v. 32, n. 2, p.15-28, jul./dez., 2010.

SOUZA, E. C. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011.

SUÁREZ, D.; OCHOA, L; DÁVILA, P. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Hacia la reconstrucción de la memoria y el saber profesional de los docentes, In: Nodos y Nudos. **Revista de la Red de Cualificación de Educadores**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, n. 17, 2005.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, Alberto (Coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid - Espanha: Narcea, 1988. p. 39-68.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

Recebimento em: 05/06/2013.

Aceite em: 15/12/2014.