




DOSSIÊ

NARRATIVAS DE PROFESSORES, PROCESSOS REFLEXIVOS E PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM ONLINE

Rosa Maria Moraes ANUNCIATO
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
São Carlos, SP- Brasil
rosa@ufscar.br
<https://orcid.org/0000-0003-1478-411X> 

RESUMO: Constituir-se professor é um processo contínuo ao longo da vida e da carreira e a investigação no campo da formação de professores aproxima os estudos sobre o desenvolvimento profissional docente e a pesquisa autobiográfica ao implicar os docentes em processos de produção de narrativas. Nesse contexto, indagamos de que maneiras a produção e socialização de narrativas contribuem para a constituição da profissionalidade docente? A escrita autobiográfica instaura ações reflexivas na constituição da profissionalidade docente pelo acesso ao repertório de memórias de vida, formação e ação pedagógica. Em uma pesquisa colaborativa de 2016 a 2019 reunimos professores experientes, iniciantes e licenciandos em uma comunidade de aprendizagem online organizada em módulos temáticos. Os resultados mostram a importância da aprendizagem reflexiva apoiada pelos pares que permite adentrar o universo singular/coletivo da profissionalidade docente, a fim de compreender seu caminhar para si, caminhando com o outro.

PALAVRAS-CHAVE: Profissionalidade docente. Narrativas. Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência.

TEACHERS' NARRATIVES, REFLECTIVE PROCESSES, AND TEACHING PROFESSIONALITY IN AN ONLINE LEARNING COMMUNITY

ABSTRACT: Becoming a teacher is a continuous process throughout life and career, and research in the field of teacher education approximates studies on teacher professional development and autobiographical research by involving teachers in narrative production processes. In this context, we ask: how do the production and socialization of narratives contribute to the constitution of teaching professionalism? Autobiographical writing introduces reflective actions in the constitution of teaching professionalism through access to the repertoire of memories of life, training, and pedagogical action. In collaborative research from 2016 to 2019, we brought together experienced teachers, beginners teachers, and undergraduates in an online learning community organized into thematic modules. The results show the importance of reflective learning supported by pairs that allow you to enter the singular/collective universe of teaching professionalism, to understand your path towards yourself, walking with the other.

KEYWORDS: Teaching professionalism. Narratives. Teaching Learning and Development Network.

NARRATIVAS DE DOCENTES, PROCESOS REFLEXIVOS Y PROFESIONALIDAD DOCENTE EN UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE ONLINE

RESUMEN: Convertirse en docente es un proceso continuo a lo largo de la vida y de la carrera, y la investigación en el campo de la formación de docentes acerca los estudios sobre el desarrollo profesional docente y la investigación autobiográfica al involucrar a los docentes en los procesos de producción de narrativas. En este contexto, ¿preguntamos de qué maneras la producción y socialización de narrativas contribuye para la constitución de la profesionalidad docente? La escritura autobiográfica introduce acciones reflexivas en la constitución profesional docente por el acceso al repertorio de memorias de vida, formación y acción pedagógica. En una investigación colaborativa de 2016 a 2019 reunimos profesores experimentados, principiantes y graduados en una comunidad de aprendizaje online organizada en módulos temáticos. Los resultados muestran la importancia del aprendizaje reflexivo apoyado por los pares que permite ingresar al universo singular/colectivo profesional docente, afín de comprender su caminar hacia sí, caminando con el otro.

PALABRAS-CLAVE: Profesionalidad docente. Narrativas. Red de Aprendizaje y Desarrollo de la Docencia.

1. PRIMEIRAS PALAVRAS: A DOCÊNCIA COMO ATIVIDADE TEÓRICO PRÁTICA

Atualmente, a docência é uma profissão que exige formação universitária, seu exercício é dependente de variáveis políticas locais (estaduais, municipais etc.) e sofre crise de valorização e cobranças públicas, muitas vezes absurdas. Para alguns autores, as instâncias políticas encarregadas de planejar e regular a educação vêm promovendo uma visão do docente com comportamento “fastfood”, ou seja, um consumidor de reformas e executor de novas propostas educacionais sem compreendê-las, por imposição burocrática das instituições em que lecionam (MARCELO, VAILLANT, 2009).

A isso se somam aspectos da intensificação do trabalho, não somente no número de horas trabalhadas, resultando em deterioração na qualidade da atividade profissional (TARDIF, LESSARD, 2011). Desse modo, a docência tornou-se um trabalho mais complexo, sobretudo no plano emocional, com mais dificuldades no relacionamento com os alunos e fragilização dos valores. Sendo, por vezes, vítima de episódios de violência, se sentem desestimulados com o seu trabalho diante da falta de perspectiva de crescimento na carreira e da desvalorização e desrespeito da comunidade atendida. Enfim, a sobrecarga de trabalho docente acontece devido a fatores como o grande número de alunos por sala, ausência de materiais, falta de apoio institucional e de reconhecimento profissional, dificuldade para efetivar as atividades e descontentamento com a própria forma de atuação, diretamente ligados às determinações institucionais (NOGUEIRA, 2012).

Além disso, conforme Pereira (2021) os docentes são vistos como os profissionais que devem solucionar os problemas que emergem tanto na educação como na sociedade em geral. Entretanto, não possuem o reconhecimento social, político e econômico pelos serviços prestados. Para Vieira (2022) é preciso considerar que também ocorrem, nas escolas públicas, processos de precarização e intensificação do trabalho docente, com destaque para as péssimas condições em que esse profissional atua. Precariza-se a docência, ainda, por meio de desqualificação profissional, de baixos salários e infraestrutura inadequada dos prédios escolares, etc. A implementação de exames nacionais de avaliação de desempenho de alunos e professores e padronização dos currículos da educação básica agravam este quadro.

Os estudos de Garcia e Anadon (2009) e de Vieira (2022) ressaltam que as novas exigências no processo de trabalho escolar e docente resultam na intensificação do trabalho sob dois aspectos: regulatório ou burocrático e autoimposto. A intensificação pela ampliação das demandas profissionais na vida das professoras, impelidas desde uma perspectiva administrativa e burocrática. Isso é percebido pelas demandas colocadas pelas avaliações de larga escala e as consequências das práticas são sentidas atualmente na preparação para os exames que direcionam os currículos escolares e na construção de rankings de escolas que marcam o contexto atual das políticas de avaliação externa (OLIVEIRA; MOREIRA, 2014). Ocorre, ainda, a autointensificação, pela exploração do sentimento de profissionalismo das professoras e de sua autoimagem calcada no cuidado e no zelo que caracterizam historicamente a educação das crianças.

A docência como atividade teórico-prática se constitui no exercício diário e contextualizado de professores que constroem os conhecimentos necessários à sua ação. Mizukami (2004), apoiada em Shulman (1987), caracteriza como o protagonismo dos professores a relação que estabelecem com os conhecimentos teóricos que são construídos e reconstruídos no movimento da prática docente. Essa dinâmica da relação com o conhecimento, com os estudantes, seu entorno etc. permite aos docentes o constante exame de seu trabalho de maneira crítico-reflexiva, fundamental para o desenvolvimento pessoal, profissional e da própria instituição. Exige formação e constante aperfeiçoamento por meio da autoformação, diálogo, estudo, reflexão, colaboração entre outras ações de desenvolvimento profissional (MIZUKAMI, 2004; FLORES, 2019).

Na formação de professores, é possível criar um terceiro espaço conectando formação acadêmica e ação pedagógica e superando a divisão teoria-prática (ZEICHNER, 2010).

Como prática social, a docência ancora-se nas potencialidades e condicionantes do contexto: a precariedade, a desvalorização, a intensificação do trabalho, as cobranças e baixos salários entre tantas outras condições, já mencionadas. De acordo com pesquisas e estudos relacionados às condições do trabalho docente há efeitos sobre a saúde física e mental dos educadores que podem levar ao estresse e Síndrome de Bournout (ARAÚJO, LUCINDO, 2014). Entretanto, sua realização como prática social não pode prescindir da resiliência (DAY, 2014) da esperança e capacidade de resistência (VIEIRA; MOREIRA, 2011) e qualidade (MOREIRA, ANUNCIATO, VIANA, 2021). A qualidade da educação é aqui entendida como a conscientização desses diferentes aspectos e “esta consciência apenas reforça a assunção de uma responsabilidade social, um compromisso com um papel de proteção e defesa dos seus alunos” (MOREIRA, ANUNCIATO, VIANA, 2021, p.158).

2. A PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO O CAMINHAR COM O OUTRO E O CAMINHAR PARA SI COM O OUTRO

Roldão (2007, p. 36) considera que a essência da profissionalidade docente “situa-se assim em fazer com que o outro aprenda” e aqui voltamos nossa atenção para a formação de professores na medida em que é contínuo o processo da aprendizagem da docência, ao formar-se e fortalecer-se diante dos desafios da sua exigente tarefa.

A profissionalidade docente construída e ampliada pelos docentes nos processos formativos e ao ensinar e aprender pode ser entendida como ação teórico-prática, move-se nas aulas ao lidar com diversas realidades e dilemas, ao planejar e desenvolver ações pedagógicas para atingir os fins da educação, ancoradas em uma base de conhecimentos para o ensino. Nesse sentido, podemos situar a profissionalidade docente como um caminhar para si com o outro.

Se tomarmos a imagem da espiral proposta por Shulman (1987) para o raciocínio pedagógico (entendido aqui como a exemplificação do processo de reflexão sobre a prática), vemos que o ponto de chegada não é mais o mesmo, pois temos um professor e/ou uma professora transformados pelo processo de reflexão sobre a docência e sobre si mesmo. Podemos pensar em como se dá o processo de constituição da profissionalidade docente utilizando o modelo de reflexão proposto por Korthagen (2012) no qual ele distingue seis níveis de reflexão a partir do considerado mais externo para o mais interno.

No primeiro nível, os professores podem refletir sobre aspectos do ambiente como uma sala de aula ou um estudante específico; no segundo pode refletir sobre seu comportamento docente, sua ação na sala de aula e respostas a demandas dos estudantes, por exemplo. No terceiro nível, o autor coloca a reflexão sobre as suas competências, podendo, a partir daí, aprofundar e também refletir sobre suas crenças subjacentes no quarto nível e sobre as relações ou a forma como percebe a própria identidade pessoal ou profissional no quinto nível (KORTHAGEN, 2012). Finalmente, no nível seis, a pessoa pode refletir sobre o seu lugar no mundo, a sua missão pessoal como professor. De acordo com o autor

[...] este é um nível transpessoal (por vezes referido como nível de espiritualidade; ver, por exemplo, Dilts, 1990; Mayes, 2001), já que tem a ver com os significados que vão para além do individual. É o nível que se refere à inspiração pessoal do professor, aos seus ideais, aos propósitos morais do professor. Nos níveis mais profundos, as qualidades nucleares das pessoas emergem. Por

exemplo, a missão de ajudar os estudantes a desenvolver autoconfiança está frequentemente ligada a qualidades nucleares tais como empatia, sensibilidade e/ou firmeza (KORTHAGEN, 2012, p 152).

A reflexão não ocorre no vazio, é situada, depende do contexto e de características do sujeito para que ocorra (RODGERS, 2002). No modelo proposto por Korthagen (2012) os professores se abrem para a reflexão ao focalizar a sala de aula e seus desafios ou a situação de um estudante em particular. À medida que mergulham na análise de seu comportamento, suas escolhas, suas competências ou necessidades formativas chegam ao seu compromisso. Isso o autor denomina como missão pessoal como professor. Nesta perspectiva o outro é ponto de partida e de chegada.

Os professores conhecem a docência através de imagens, rituais, hábitos, ciclos, rotinas e ritmos que têm por base a própria experiência, que é traduzida nas histórias de professores (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Larossa (2004, p. 17) afirma que "o que acontece enquanto experiência só pode ser interpretado narrativamente. É na história de nossas vidas que os acontecimentos ganham uma ordem e um sentido". Assim, o acesso às experiências e conhecimentos dos professores pode efetuar-se pelo recurso às suas narrativas de vida ou narrativas profissionais.

Na pesquisa educacional e na formação docente, as experiências vividas e narradas pelos professores desencadeiam novas experiências e atribuem novos sentidos ao vivido, servindo para melhor compreender o processo de ensinar e dar sentido ao trabalho docente. Olhar para as próprias histórias de vida possibilita o distanciamento dos acontecimentos experienciados e, assim, analisá-los e, quando preciso, ressignificá-los.

Ao reconstruir a trajetória no diálogo consigo mesmo e com os outros, por meio das narrativas, descortina-se um espaço de construção da profissionalidade docente. Como sujeitos, estamos imersos em uma história pessoal e coletiva, em uma cultura e territórios partilhados. A educação é relacional, a vida docente demanda, diariamente, a ação e a interação humana. As narrativas autobiográficas permitem-nos compreender como os professores elaboram concepções sobre a educação ancoradas nas experiências de vida e formação, mas em particular, ancoradas na relação com o outro: estudantes e suas famílias, pares e gestores da educação. As narrativas profissionais, nas quais tematiza-se a docência, como fontes de conhecimentos dos professores, deslocam nossa atenção para os pormenores, os acontecimentos da vida diária que envolvem o caminhar para o outro com suas demandas, necessidades e as respostas construídas tendo em vista os ideais e propósitos da educação.

A elaboração e socialização de narrativas autobiográficas desvelam processos reflexivos de professores como o caminhar para si com o outro e como vão se constituindo quem são. Em suma, o que fizeram com os materiais que lhes foram entregues pela vida que tiveram (e têm) e que se constituem em suas fontes de aprendizagem: estudantes, escolas, relações, formação etc.

A prática docente representa o caminhar com o outro, sendo que a aprendizagem da docência e constituição da profissionalidade docente incluem esse caminhar para e com o outro, acrescido de outras ações, reflexões, experiências envolvidas no caminhar para si com o outro.

Buscamos analisar aspectos da produção e socialização de narrativas autobiográficas e/ou profissionais em ambiente online que permitem visualizar a espiral de construção de conhecimento e desenvolvimento profissional docente como um processo de "construir-se formando-se, formar-se construindo, produzir

conhecimento para criar sentido, produzir sentido para criar sentido, produzir sentido para criar conhecimento” (JOSSO, 2004, p. 205).

3. A REDE DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA DOCÊNCIA E ABORDAGEM METODOLÓGICA DO ESTUDO

A Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) foi criada no âmbito de uma pesquisa colaborativa. A pesquisa envolveu professores experientes (com mais de 10 anos de carreira), iniciantes (com até cinco anos de experiência docente) e licenciandos do curso de Pedagogia em um ambiente virtual. Buscou compreender os limites e possibilidades de construção de uma rede colaborativa em um espaço virtual e aspectos do desenvolvimento profissional dos participantes. As interações entre os participantes da ReAD aconteceram tanto por meio de atividades virtuais no Ambiente Moodle do site do Portal dos Professores (www.portaldosprofessores.ufscar.br).

A pesquisa envolveu o desenvolvimento da ReAD como uma atividade de extensão da UFSCar – certificada com carga horária de que variava de 60 a 120 horas por módulo para os participantes (LAGOIRO, 2019). A ação colaborativa buscou contribuir para o processo de formação das participantes por meio do diálogo intergeracional entre os participantes (pesquisadoras, tutoras, estudantes da pós-graduação, licenciandos, professores experientes e iniciantes).

As atividades virtuais foram organizadas em módulos temáticos de forma que os participantes pudessem se envolver em grupos colaborativos de aprendizagem virtual. Os participantes da pesquisa foram convidados a vivenciar ações, conhecer materiais, planejar e desenvolver situações de ensino e aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento; refletir sobre diversos temas como, inclusão, diversidade e gênero, tecnologias na sala de aula, relação escola-comunidade, planejamento e avaliação etc. De modo geral, as tarefas e fóruns propostos abordavam aspectos voltados para a prática pedagógica, profissionalização docente, dificuldades enfrentadas no início da carreira etc. (SOUZA; ANUNCIATO, 2019). De 2017 a 2019 foi dado prosseguimento com a reoferta de atividades anteriormente planejadas e criação de novos módulos temáticos.

A elaboração dos módulos da ReAD colocou sempre o grupo de pesquisadoras e pós-graduandos diante do desafio de rever e redimensionar estratégias formativas para adequá-las à modalidade virtual. Os enunciados das atividades e fóruns foram planejados para instigar a reflexão com base nos textos lidos e na própria experiência de vida, formação e/ou atuação profissional, evitando cópia direta de informações disponíveis na bibliografia ou na internet. Foram priorizados instrumentos da Educação a Distância que possibilitassem a criação de diálogos e registros reflexivos, como os fóruns e as atividades em grupo.

O planejamento integral do módulo, necessário nas práticas em EaD, passou sempre por reformulações durante sua execução, de acordo com o engajamento dos participantes e a fluidez do diálogo entre o grupo. O estabelecimento de um ambiente de diálogo e interação, preocupação central na condução da pesquisa, exigiu em alguns casos, reuniões semanais, nas quais eram feitas as avaliações e traçados os planos de ação para a semana seguinte.

A investigação de caráter qualitativo (FLICK, 2013) utilizou como fonte os dados construídos em um contexto empírico, a ReAD, seu planejamento e implementação e procurou fazer interpretações sobre as narrativas relacionadas a esse cenário, aos participantes da pesquisa e também às próprias pesquisadoras e ao final dialogamos com as teses e dissertações produzidas sobre o contexto.

Ao longo da vigência da pesquisa (ReAD 2016-2019) as atividades permitiram a produção de dados no ambiente Moodle por meio de fóruns, tarefas, diários, relatórios etc. Os dados selecionados para esta investigação são provenientes dos diálogos construídos em fóruns de discussão. Os participantes eram organizados em grupos, de tal forma que cada um fosse composto por pessoas de diferentes perfis: licenciandos, professores iniciantes e professores experientes. A pesquisa durou de 2016 a 2022 e foram elaborados quatro trabalhos de doutorado e três de mestrado.

Nesse artigo indagamos de que maneiras a produção e socialização de narrativas contribuem para a constituição da profissionalidade docente? A fonte de dados foi o discurso escrito e a perspectiva de análise fenomenológica (FLICK, 2013) e interpretativa e hermenêutica (BOLÍVAR, 2012). Assim focalizamos o sentido construído sobre a profissionalidade e, numa perspectiva interpretativa e hermenêutica observamos as singularidades e convergências das histórias narradas, integrando-as num todo unificado que visibiliza o fenômeno estudado (BOLÍVAR, 2012). Cada participante se inscreve numa rede contextual complexa, na qual se jogam fatores de ordem histórica, política, social, cultural, econômica etc. e suas narrativas são histórica e socialmente situadas, desenvolvidas em tempos e espaços afetados por condições pessoais e sociais únicas (DELORY-MOMBERGER, 2012).

Essas condições vão necessariamente impactar o modo como cada qual se vê a si mesmo e na relação com os outros e, na análise de dados da pesquisa, dificultam a visibilidade do fenômeno como um todo integrado, como propõe Bolívar (2012). Pode-se afirmar que encontramos camadas de interpretação em um trabalho para identificar temas e ideias, padrões repetidos nas narrativas.

A pesquisa com narrativas oferece-nos a possibilidade de vislumbrar a teia complexa de liames sociais e individuais, de acordo com o que indagamos e a perspectiva do olhar, das lentes teóricas e experiências com as quais olhamos o fenômeno. Assim, são necessárias muitas releituras, movimentos de ida e retorno foram exigidos à medida que íamos tematizando, refinando e ressignificando temas. Preliminarmente, identificamos duas camadas principais sobre o conceito de profissionalidade docente tecidas nas palavras explícitas e sentidos implícitos dos discursos. São elas: 1) A diversidade de contextos experienciados: diferentes realidades e práticas de ensino na trajetória de escolarização; 2) O diálogo com os experientes e o caminhar para si dos iniciantes.

Acessar por meio de narrativas a diversidade dos contextos e compartilhar os saberes em uma comunidade de aprendizagem online promovem o caminhar para si com o outro na constituição da profissionalidade docente.

4. NARRATIVAS DE PROFESSORES E PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM ONLINE

As análises preliminares das narrativas procurando identificar elementos da constituição da profissionalidade docente por meio do diálogo intergeracional evidenciou que há diferentes elementos na estruturação da profissionalidade. Neste momento, vamos abordar a diversidade de contextos e esse elemento é importante na medida em que compreendemos a docência como atividade profissional situada.

4.1. A DIVERSIDADE DE CONTEXTOS EXPERIENCIADOS: REALIDADES E PRÁTICAS DE ENSINO NA TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO

Nas atividades da ReAD, os contextos escolares compreenderam o conceito de lugar envolvendo as relações dos aspectos históricos e geográficos, ao passo que seus significados são gerados pelas relações com outros lugares e outros espaços. Como afirma Gracioli (2022, p.86) “lugar não se constitui individualmente ou sem uma identidade; sua composição é atribuída às relações sociais, políticas, econômicas e culturais produzidas nas práticas cotidianas dos indivíduos da sociedade.

Extrapolando uma análise mais circunscrita ao módulo de Geografia, vemos que as memórias da infância e escolarização dizem sobre as relações experienciadas na escola como contexto que possui identidade própria, costumes, ritos, história. Desta forma, a socialização das narrativas possibilita a cada um (re)ler o seu contexto a partir da leitura do contexto do outro.

Segue um exemplo de diálogo no ambiente AVA a respeito das experiências com o ensino de História e Geografia na escolarização. A postagem inicial foi da professora iniciante Cristal:

Minha educação da 1ª a 4ª série se deu em um colégio de freiras, era uma escola católica bem rigorosa com os estudos, assim como com as vestimentas, me recordo até hoje de a meia ter de ser totalmente branca, não podia ter nenhum desenho, e se você está se perguntando se alguém checava isso, a resposta é sim, era uma das funções do inspetor/ inspetora de alunos logo no momento da entrada.

Quanto ao ensino de História/Geografia era feito através de uma disciplina que se chamava Estudos Sociais, nesta disciplina aprendíamos sobre a História do Brasil, e também sobre as planícies e relevos. Eu costumava ser uma boa aluna, me recordo de ter boas notas, mas era um estudo baseado no “decorar” para a prova, mas isso era normal naquela época, afinal minha educação primária se deu na década de 1980. (Cristal, professora iniciante)

As narrativas sobre práticas de ensino e relação pedagógica, por exemplo, focalizam o contexto das autoras da narrativa e nos ajudam a entender nosso próprio contexto em suas similitudes e diferenças. Essa postagem revela uma concepção do ensino pautada na transmissão de conhecimentos fixos e na crença de que memorizá-los significava aprender e despertou uma avalanche de memórias das colegas.

Olá Cristal! Me identifiquei com sua postagem, pois também estudei nos anos 80, porém, minha escola era pública. No ciclo II do Ensino Fundamental, antigas 5a, 6a e 7a séries, tive uma professora de História que era o “cão chupando manga”, “generalista” total. A gente tinha que levantar quando ela apontava na porta. [...] (Aisha, professora experiente)

Olá Cristal! É interessante perceber que apesar de realidades e locais diferentes, os professores dos anos 80 seguiam um certo protocolo. Me lembrei de muitas situações vividas na escola lendo sua postagem[...] Alexia – professora experiente

Cristal, também sou da época de estudos sociais e nossa... quase todas as lembranças que tive foram de relevo! [...] Agnes professora iniciante

Observa-se que reconhecer a história pessoal na história do outro passa pela mediação da história compartilhada, assim, as colegas, sejam experientes ou iniciantes, reconhecem-se como escolarizadas na década de 1980, envoltas num tipo de cultura escolar e práticas de ensino comuns a elas.

A autora da primeira postagem dialoga com as respostas das colegas e realiza sua última postagem sobre o assunto concluindo que

Hoje sei, que enquanto professora, não preciso ficar presa somente a esses tipos de atividades para realizar com meus alunos [...] (Cristal, professora iniciante)

Observamos que ela fecha um ciclo de discussão sobre o passado e remete para a prática atual como professora, tendo consolidado laços por meio das memórias compartilhadas. Se compreendermos a essência da profissionalidade docente em fazer com que o outro aprenda (ROLDÃO, 2007) a postagem da professora iniciante Cristal é brilhante ao ilustrar que há uma história de vida pessoal que é compartilhada com seus contemporâneos e, no caso da docência, que o processo de escolarização tem influência sobre o desenvolvimento profissional docente, especialmente quando nos tornamos conscientes da experiência vivida e tomamos a decisão de repetir as práticas ou não repeti-las tendo em vista o objetivo para favorecer as aprendizagens dos estudantes.

Na análise sobre a constituição da profissionalidade docente percebemos que a diversidade de contextos experienciados, as realidades e práticas de ensino na trajetória de formação são evocadas pelas narrativas, permitindo diferentes níveis de reflexão ou conscientização sobre sua influência e sobre as decisões acerca do que fazer com elas.

4.2 O DIÁLOGO COM OS EXPERIENTES E O CAMINHAR PARA SI DOS INICIANTES.

Se o processo de escolarização e formação influencia a profissionalidade docente, como vimos no item anterior, fica uma indagação sobre como a experiência docente aparece em uma comunidade de aprendizagem como a ReAD.

As intervenções realizadas pelas professoras experientes nos diálogos estabelecidos com licenciandas e iniciantes parecem ter sido importantes como apoio aos novos professores. Como exemplo, cita-se o fato de as professoras experientes relatarem as situações difíceis que vivenciaram no início da carreira, mas enfatizarem suas superações e indicarem que se sentem realizadas na profissão.

Leciono há 16 anos no Ensino Fundamental I, tenho muitas conquistas e motivos para me sentir realizada com a profissão que escolhi, mas ... gostaria de voltar no tempo e fazer bem diferente. Infelizmente ... no meu início de carreira, inexperiente e sem saber que caminho tomar, fiz escolhas ruins e que hoje penso que não contribuíram positivamente para o avanço de meus alunos. Esse é um dos motivos pelo qual vejo a ReAD como uma ferramenta poderosa no processo de formação docente. A possibilidade de compartilhar experiências com uma quantidade grande e variada de professores enriquece muito o leque de aprendizagens. [...]. Erros e acertos são importantes para a construção do nosso ser. Agora espero aprender e reaprender muito mais; adquirir novos conhecimentos e também poder compartilhar um pouco de minha prática (Alexia, professora experiente)

Alexia, seu orgulho ao relatar a escolha pela docência me deixou muito motivada. Talvez com medo, mas com coragem de seguir adiante e enfrentar os desafios, você superou muitas das suas dificuldades. O que nós estudantes precisamos é de bons exemplos a seguir. Agradeço a

sua apresentação! ... Além disso, percebi que foi possível uma troca [envolvendo] teoria e prática, principalmente com os professores já atuantes e que expressaram suas experiências reais, em escolas reais e alunos reais. (Gaby, licencianda)

No diálogo entre a professora experiente e a licencianda, o compartilhamento de experiências e sentimentos de profissionais que estão imersos há anos na sala de aula, encoraja licenciandas e professoras iniciantes a não desistirem da profissão, por meio do diálogo intergeracional.

As orientações e sugestões oferecidas pelas professoras experientes podem possibilitar aos que vão iniciar, ou estão iniciando a carreira, ter uma percepção mais realista da docência e do desenvolvimento profissional. Desta forma, “é como se as professoras experientes da pesquisa dessem os ‘conselhos’ e ‘alertas’ do que pode acontecer às licenciandas e às iniciantes. Nesse ciclo, uma geração orienta e acalma as outras” (CRUZ, 2019, p.170). Nesta perspectiva, o diálogo intergeracional assenta-se nos saberes da prática ou no conhecimento pedagógico do conteúdo das professoras experientes, mostrando que esse conhecimento, na parceria com a escola, é tão importante quanto os conhecimentos acadêmicos veiculados pela universidade.

Pereira (2021) ressalta ainda que as participantes da ReAD tiveram a oportunidade de dialogar sobre suas experiências profissionais ao mesmo tempo em que também tinham acesso a realidade vivenciada pelas outras participantes. Neste sentido, por meio de diálogo intergeracional, as professoras conseguiam falar sobre as dificuldades e necessidades, receber apoio e também oferecer sugestões aos seus pares. Esse compartilhamento favoreceu a que elas se sensibilizassem com os problemas enfrentados por outros professores e se mantivessem abertas às contribuições de seus pares. Pereira (2021) enfatiza que esse movimento provocou a conscientização de que professores – principalmente aqueles que estão iniciando a carreira – precisam de auxílio e apoio e que profissionais com mais experiência podem ter um papel importante nesse processo.

5. O DIÁLOGO INTERGERACIONAL ONLINE COMO O CAMINHAR PARA SI COM O OUTRO

Sarti (2009) pondera que como os processos formativos se desenvolvem em contextos históricos específicos, podemos considerar a existência de diferentes gerações ocupacionais e buscar analisar as contribuições da parceria intergeracional no processo de aprendizagem da docência. Lagoeiro (2019) compreende o diálogo intergeracional online como a relação resultante da interação estabelecida entre profissionais em diferentes fases da carreira – oriundos, portanto, de gerações profissionais distintas – em um contexto de aprendizagem online, como é o caso dos ambientes virtuais de aprendizagem.

Os participantes possuíam não somente anos de carreira docente diferentes, mas também atuavam em vários municípios e salientam que as análises “evidenciaram a necessidade da criação de redes de apoio, bem como ressaltaram a importância da EaD como forma de possibilitar o diálogo entre profissionais em diferentes contextos e localidades” (LAGOEIRO; ANUNCIATO; PEREIRA, 2018, p.12). A tese de Pereira (2021) mostra que a ReAD foi um espaço favorável para que licenciandas, professoras iniciantes e experientes pudessem interagir, falar sobre suas vivências, necessidades, práticas e conhecimentos; permitiu que se expressassem; que fossem acolhidas e respeitadas. Por ser um espaço sustentado na confiança e no respeito mútuo, licenciandas e professoras conseguiram reconhecer e compartilhar suas limitações, dificuldades e necessidades relacionadas à docência. Esse foi um processo importante para que elas, por meio de reflexões, construíssem novas aprendizagens e “mudanças na forma de conceberem o ensino, as práticas pedagógicas e as crenças, contribuindo para o desenvolvimento profissional” (PEREIRA, 2021, p.218).

A diversidade dos contextos experienciados pelos licenciados, professores iniciantes e experientes favoreceu o processo reflexivo, ampliando os seus conhecimentos sobre as diferentes realidades e práticas de ensino. “Isso gera aprendizagens que servem como fonte de apoio para enfrentar os desafios e as dificuldades” (PEREIRA, 2021, p.218). Em outras palavras, o diálogo intergeracional online na ReAD demonstrou ser uma ação formativa tendo como base: confiança entre licenciandas e professoras; a solidariedade com as situações difíceis vivenciadas por outros professores; o compartilhamento de estratégias e sugestões; a socialização de experiências docentes.

Em uma comunidade de aprendizagem online, a produção e socialização de narrativas sobre o processo de escolarização, a formação inicial, o início da docência e as práticas pedagógicas desvelam aspectos da constituição da profissionalidade docente entendida como um caminhar para si, caminhando com o outro. Neste processo de desenvolvimento profissional, os resultados mostram a importância da produção de narrativas e a aprendizagem reflexiva, apoiada pelos pares, que permitem aos pesquisadores adentrar ao universo singular/coletivo da profissionalidade docente.

AGRADECIMENTOS

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento da pesquisa “Diálogo intergeracional na educação de professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente” no âmbito do Edital Universal 01/2016.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. B.; LUCINDO, N. I. **Nas narrativas dos Pedagogos, um retrato de suas condições de trabalho**. In FLORES, M. A.; Coutinho, C., & Lencastre, J. A. (org.). Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem, organizado no âmbito da International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). Portugal: Braga: CIEC, UMinho, 2014.

BOLÍVAR, A. **Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos**. In: PASSEGGI, M. C.; ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica. Porto Alegre: Editoria da PUCRS, 2012 Tomo II, p. 79-109.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, vol. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2022.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. J. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: Editora da UFU, 2011.

CRUZ, E. M. R. **Professoras experientes e a base de conhecimento para o ensino: pontas de icebergs**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

DAY, C. A resiliência, os professores e a qualidade da Educação. In: FLORES, M. A.; COUTINHO, C. (Orgs.). **Formação e trabalho docente: diversidade e convergências**. Santo Tirso, Portugal: De Facto Editores, 2014. p.101-130.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, dez. 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300002>>. Acesso em: 9 jun. 2022.

DUTRA, F. R. **O Simave e sua relação com o trabalho docente**: percepções de diferentes atores do cotidiano escolar. 2018. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLORES, M A Learning to be a teacher: mentoring, collaboration and professional practice, **European Journal of Teacher Education**, 42:5, 535-538, 2019.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 106, p. 63 - 85, jan./abr. 2009.

GRACIOLI, J. M. A. **Saberes Geográficos Compartilhados por Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) da UFSCar**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

JOSSO, M.C. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004

KORTHAGEN, F. A. J., A prática, a teoria e a pessoa na formação de professores. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 36, 2012, 141-158

LAGOEIRO, A. C. D. **Trilhando os caminhos do início da docência**: concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

LAGOEIRO, A. C.; ANUNCIATO, R. M.; PEREIRA, A. Investigando a formação continuada docente: diálogos sobre especificidades dos alunos e trabalho colaborativo em um ambiente online. **Anais - CIET**, 2018.

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

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente**. ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid, Spain: Narcea, Ediciones, 2009. 176p.

MIZUKAMI, M. G. N. A aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33- 50, dez. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/3838>>. Acesso em: 9 jun. 2022.

MOREIRA, M. A.; ANUNCIATO, R. M. M.; VIANA, M. A. P. Qualidade da/na educação: narrativas de professoras sobre o trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 109, p. 149-164, set./dez. 2020.

NOGUEIRA, A. L. H. Concepções de “trabalho docente”: as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 121, p. 1237-1254, out./dez. 2012.

OLIVEIRA, R. M. M. A.; MOREIRA, M. A. L. “Entre o amor e o ódio”: narrativas de avaliação das aprendizagens em Portugal e no Brasil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 37, p. 13-28, set. 2014. Disponível em: <<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24418/17396>>. Acesso em: 9 jun. 2020.

PEREIRA, A. G. **Desenvolvimento profissional docente de professoras experientes em formação contínua na READ**. 2021. 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

RODGERS, C. Defining Reflection: Another look at John Dewey and Reflective Thinking. **Teachers College Record**, v. 104, n.04, p.842-866, 2002.

ROLDÃO, M. C. A formação de professores como objecto de pesquisa – contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.1, no. 1, p. 50-118, set. 2007. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 2, v. 25, p. 133 - 152, 2009.

SHULMAN, L S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard. **Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SOUZA, A. P. G. DE; ANUNCIATO, R. M. M. Aprendizagens da docência em uma comunidade de aprendizagem online: contribuições da ReAD. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 4, n. 12, p. 1090-1109, 26 dez. 2019.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 317 p.

VIEIRA, F.; MOREIRA, M. A. **Supervisão e avaliação de desempenho docente**: Para uma abordagem de orientação transformadora. Lisboa: Ministério da Educação, CCAP, 2011.

VIEIRA, R. A. **Repercussões do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) na Ação Docente: a Perspectiva de Professores de uma Escola Estadual em Viçosa-MG**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlo, 2022.

ZEICHNER, K. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. **Journal of Teacher Education**, 61, 89–99, 2010.

