

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS
E GESTÃO EDUCACIONAL – PPPG**

Beatriz de Araújo Simon

**EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA UAB/UFMS: OS DESAFIOS
DA INICIAÇÃO NA CARREIRA DOCENTE**

Santa Maria, RS.
2020

Beatriz de Araújo Simon

**EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA UAB/UFMS: OS
DESAFIOS DA INICIAÇÃO NA CARREIRA DOCENTE**

Dissertação a apresentada ao Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFMS, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof^a. Dra. Ana Carla Hollweg Powaczuk

Santa Maria, RS, Brasil.
2020

Simon, Beatriz
Egressas do curso de Pedagogia UAB/UFSM: os desafios
da iniciação na carreira docente / Beatriz Simon.- 2020.
167 p.; 30 cm

Orientadora: Ana Carla Hollweg Powaczuk
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2020

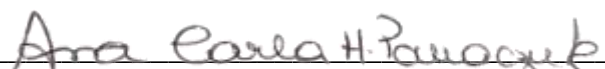
1. Iniciação à Docência 2. Formação Inicial 3. Educação a
Distância I. Hollweg Powaczuk, Ana Carla II. Título.

Beatriz de Araújo Simon

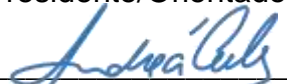
**EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA UAB/UFSM: OS DESAFIOS DA
INICIAÇÃO NA CARREIRA DOCENTE**

Dissertação a apresentada ao Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

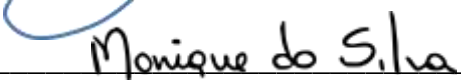
Aprovado em 1º de dezembro de 2020:



Ana Carla Hollweg Powaczuk, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Andréa Forgiarini Cecchin, Dra. (UFSM)



Monique da Silva, Dra. (IFFar)

DEDICATÓRIA

Dedico essa trajetória ao meu filho, Ricardo. Mesmo que em meus sonhos mais lindos, jamais pude mensurar o amor que pulsa ao te sentir dentro de mim.

AGRADECIMENTOS

A concretização dessa etapa só se deu principalmente, pelo auxílio, compreensão e carinho de várias pessoas que estiveram comigo nessa caminhada e que, de uma forma ou de outra contribuíram nesse processo, em especial, gostaria de agradecer:

À minha orientadora e vovó acadêmica do Grupo GPDOC, Dr^a. Ana Carla Hollweg Powaczuk, por todos os ensinamentos compartilhados, pela compreensão, paciência e pelas orientações ao longo da caminhada, sou grata por ter na minha vida e por aprender tanto com você. Te admiro muito!

Ao meu pequeno Ricardo, tão amado e tão desejado por nós! Em breve estará em nossos braços para comemorarmos esses presentes que 2020 nos deu. Não tenho palavras para agradecer o companheirinho que fostes em todos os momentos de estudos, planejamentos e aulas remotas. Você esteve sempre aqui, me dando forças e motivos para continuar. És minha razão de viver!

Ao meu companheiro e amado, Paulo Ricardo La Rocca, agradeço pela compreensão e carinho que teve durante essa trajetória, por entender meus momentos de ausência, os meus picos hormonais e por fortificar meus dias, agradeço-te pelo apoio e dedicação, você foi essencial para que eu alcançasse mais esse degrau.

Aos meus pais, Vauber e Volneci, meu refúgio e meu maior exemplo, fonte de energia e inspiração, vocês fazem parte dessa história. Serei eternamente grata a vocês por tudo que fizeram e ainda fazem por mim.

Ao querido grupo GPDOC, gratidão por essa união e pelas vivências enriquecedoras, vocês são fonte de inspiração, aprender com vocês é maravilhoso.

Às minhas queridas: Angela e Ivanez, companheiras de mestrado e do grupo GPDOC. O ano de 2018 me presenteou com vocês e sou eternamente grata pela amizade e companheirismo que fortalecemos diariamente.

Às minhas amadas amigas e colegas de escola e da vida: Francine, Kélen e Maiara, aprender com vocês é maravilhoso. Obrigada por serem meu refúgio, por compartilhar todos os desafios da docência e por serem mais que um grupo de trabalho. Minhas eternas companheiras!

À minha banca, professoras Andréa, Doris, Joze e Monique, gratidão por compartilhar tantos conhecimentos na qualificação e por estarem comigo nessa etapa tão especial.

*Agradeço a todos àqueles que fazem parte do meu dia-a-dia, vocês são responsáveis pela energia, alegria e motivação de seguir buscando meus sonhos.
Gratidão!*

RESUMO

EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA UAB/UFSM: OS DESAFIOS DA INICIAÇÃO NA CARREIRA DOCENTE

AUTORA: Beatriz de Araújo Simon

ORIENTADORA: Prof^a Dra. Ana Carla Hollweg Powaczuk

Este estudo investiga os desafios de professoras iniciantes, egressas do curso de Pedagogia UAB/UFSM, ao inserir-se na carreira docente. Vincula-se ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG), da linha de Pesquisa 2 (LP2): Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, a partir do Grupo de Pesquisa, Práticas e formação para a docência: educação básica e superior (GPDOC). O objetivo geral do estudo é compreender quais os enfrentamentos que os egressos do curso de Pedagogia EAD/UAB se deparam ao inserir-se na carreira docente. Como objetivos específicos delineou-se: mapear o número de egressas do curso de Pedagogia UAB da UFSM e a inserção das mesmas na carreira docente; identificar enfrentamentos vividos pelas egressas do curso de Pedagogia da UFSM na iniciação da carreira docente; inferir indicadores sobre a relação entre a formação inicial e os enfrentamentos docentes; promover espaços de formação *on-line* para compartilhamento de experiências das egressas do curso. A investigação foi desenvolvida a partir de abordagem qualitativa narrativa de cunho sócio cultural (FREITAS, 2002), a qual foi realizada a partir de questionários, entrevistas semiestruturada e organização de espaços colaborativos *on-line*. Como suporte para o estudo estão os estudos de Vaillant; Marcelo (2012, 2018), Marcelo (1999) Cunha (2012), Huberman (2000), Imbernón (2009) Powaczuk (2008, 2012, 2017), Bolzan (2002, 2008) que possibilitando promover a escuta, contextualização, experimentação e reelaboração compartilhada (ECER) acerca dos desafios que as iniciantes se deparam na iniciação na carreira docente. Os sujeitos da pesquisa são as egressas do curso de Pedagogia UAB/UFSM dos anos de 2017, 2018 e 2020. Ressalta-se a relação da autora com o estudo, tendo em vista sua inserção como tutora no Curso de Pedagogia em questão, em especial nas disciplinas relativas aos Estágios Supervisionados, o que concedeu acompanhar os desafios das acadêmicas na gestão do trabalho pedagógico. O estudo desenvolvido permitiu indicar a necessidade de ampliação dos processos voltados às iniciantes na carreira docente, potencializando as relações entre a formação inicial e continuada de professores, bem como as interlocuções entre academia e o contexto de atuação profissional. Evidenciamos que partir dos enfrentamentos docentes tencionados nas narrativas e a elaboração de indicadores relacionados a formação inicial, precisam ser foco de atenção e investimento formativo, pois quando inseridas na prática, são direcionadas por uma série de elementos imbricados no fazer pedagógico e a busca pela continuidade formativa visa contribuir no desenvolvimento profissional docente. Com isso, apresenta-se como produto resultante desta pesquisa os espaços formativos *on-line* direcionados a partir das Redes Colaborativas para o compartilhamento de experiências acerca da iniciação como forma de impulsionar processos emancipatórios de fazer e sentir a docência aproximando os tempos espaços de formação com os tempos espaços de trabalho.

Palavras-chave: Iniciação à Docência. Formação Inicial. Educação a Distância.

ABSTRACT

EGRESSES FROM THE UAB / UFSM PEDAGOGY COURSE: THE CHALLENGES OF INITIATION IN THE TEACHING CAREER

AUTHOR: Beatriz de Araújo Simon

ADVISOR: Prof^a Dra. Ana Carla Hollweg Powaczuk

This study investigates the challenges of beginning teachers, graduates of the Pedagogy course UAB / UFSM, when entering the teaching career. It is linked to the Postgraduate Program, Professional Master in Public Policies and Educational Management (PPPG), from Research Line 2 (LP2): Pedagogical Management and Educational Contexts, from the Research Group, Practices and training for teaching : basic and higher education (GPDOC). The general objective of the study is to understand what confrontations that the graduates of the EAD / UAB Pedagogy course face when entering the teaching career. As specific objectives it was outlined: to map the number of graduates of the UAB Pedagogy course at UFSM and their insertion in the teaching career; to identify confrontations experienced by the graduates of the Pedagogy course at UFSM in the beginning of the teaching career; infer indicators on the relationship between initial training and teacher confrontations; promote online training spaces to share the experiences of the graduates of the course. The investigation was developed based on a qualitative narrative approach of a socio-cultural nature (FREITAS, 2002), which was carried out through questionnaires, semi-structured interviews and the organization of online collaborative spaces. Supporting the study are Vaillant's studies; Marcelo (2012, 2018), Marcelo (1999) Cunha (2012), Huberman (2000), Imbernón (2009) Powaczuk (2008, 2012, 2017), Bolzan (2002, 2008) which makes it possible to promote listening, contextualization, experimentation and shared re-elaboration (ECER) about the challenges that beginners face when starting their teaching career. The research subjects are the graduates of the Pedagogy course UAB / UFSM in the years 2017, 2018 and 2020. The relationship of the author with the study is emphasized, in view of her insertion as a tutor in the Pedagogy Course in question, in particular in the disciplines related to supervised internships, which has allowed to follow the challenges of academics in the management of pedagogical work. The developed study allowed us to indicate the need to expand the processes aimed at beginners in the teaching career, enhancing the relationships between the initial and continuing education of teachers, as well as the interlocutions between academia and the context of professional performance. We show that starting from the teacher confrontations intended in the narratives and the development of indicators related to initial training, they need to be the focus of attention and training investment, because when inserted in practice, they are guided by a series of elements imbricated in the pedagogical practice and the search for continuity. training aims to contribute to the professional development of teachers. With this, online training spaces directed from Collaborative Networks to share experiences about initiation as a way to boost emancipatory processes of doing and feeling teaching are presented as a product resulting from this research, bringing training spaces closer to the times. times work spaces.

Keywords: Initiation to Teaching. Initial Formation. Distance Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Contribuições da pesquisa	52
Tabela 2: Participantes da pesquisa	58
Tabela 3: Tópicos guias para as entrevistas	65
Tabela 4: Terceira etapa da pesquisa	68
Tabela 5: Dimensões Categorias	76
Tabela 6: Os saberes dos professores	120
Tabela 7: Casos inspiradores para inserção docente	138
Tabela 8: Sistematização do Primeiro Encontro da Rede Colaborativa	144
Tabela 9: Sistematização do Segundo Encontro da Rede Colaborativa	150

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Níveis de ensino que foram realizadas as pesquisas a partir da revisão bibliográfica	45
Gráfico 2: Gênero dos participantes do questionário.	60
Gráfico 3: Número de egressas e seu respectivo ano de conclusão.....	61
Gráfico 4: Polo de origem.....	62
Gráfico 5: Tempo de atuação das docentes.....	62
Gráfico 6: Intenções de continuidade na pesquisa	63
Gráfico 7: Gráficos da Carreira.....	66
Gráfico 8: Atuação como docente na Educação Básica ou no Ensino Superior	112
Gráfico 9: Nível de atuação das participantes	112
Gráfico 10: Tipo de vínculo empregatício das docentes.....	113
Gráfico 11: Instituições públicas ou privadas	113
Gráfico 12: Atividades além da docência	114
Gráfico 13: Utilização das redes sociais.....	134

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Página nas redes sociais	59
Figura 2: Conhecendo as participantes pela rede social	59
Figura 3: Mapa conceitual do ECER	72
Figura 4: Registro do primeiro encontro das Redes Colaborativas	73
Figura 5: Registro do segundo encontro das Redes Colaborativas	74
Figura 6: Desenho da Pesquisa	77
Figura 7: Síntese do Capítulo.....	81
Figura 8: Cursos de Licenciatura com maior número de matrículas - Ano de 2017 ..	86
Figura 9: Pilares da Qualidade em EaD.....	94
Figura 10: Número de instituições formadoras.....	95
Figura 11: Indicadores sobre a relação da formação inicial e os enfrentamentos docentes.....	155

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	- Associação Brasileira de Educação à Distância
CIEE	- Centro de Integração Empresa-escola
DED	- Diretoria de Educação a Distância
DOCINFOCA	- Grupo de Pesquisa Docência, Infâncias e Formação
EAD	- Educação a distância
ECER	- Escuta, Contextualização, Experimentação e Reelaboração
EMEI	- Escola Municipal de Educação Infantil
GPDOC	- Grupo de Pesquisa, Práticas e formação para a docência: educação básica e superior
IES	- Instituições de Ensino Superior
MEC	- Ministério da Educação
PEIES	- Programa de Ingresso ao Ensino Superior
PIBID	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	- Projeto Político de Curso
PPPG	- Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional
PPC	- Projeto Político de Curso
TCC	- Trabalho De Conclusão de Curso
UAB	- Universidade Aberta do Brasil
UFN	- Universidade Franciscana
UFSM	- Universidade Federal de Santa Maria
URI	- Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões – Campus Santiago.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
1 DELINEAMENTO DA TEMÁTICA: RELEVÂNCIA PESSOAL/ PROFISSIONAL E ACADÊMICA: DO CASULO ÀS GRANDES BORBOLETAS	31
1.1 TRAJETÓRIA PESSOAL/ PROFISSIONAL: A TESSITURA DOS FIOS DO CASULO.....	31
1.2 MOBILIZAÇÃO ACADÊMICA SOBRE A TEMÁTICA: AS GRANDES BORBOLETAS.....	44
2. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	53
2.1 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	53
2.1.1 Objetivo geral	53
2.1.2 Objetivos específicos	53
2.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA	54
2.2.1 O contexto da pesquisa: Curso de Pedagogia UAB/UFSM	57
2.2.2 Sujeitos da investigação em cada etapa	58
2.2.3 Etapas do estudo: os instrumentos da investigação e a apresentação das participantes	58
2.3 ANÁLISE DOS DADOS: A CONSTRUÇÃO DAS DIMENSÕES CATEGORIAIS DO ESTUDO	74
2.3.1 Dimensões categoriais	75
3 TRANSFORMAÇÃO DO SER E FAZER-SE DOCENTE: AS DIFERENTES METAMORFOSES	79
3.1 PROCESSOS FORMATIVOS DAS PEDAGOGAS: AS EXPERIÊNCIAS DA FORMAÇÃO INICIAL	80
3.1.1 O Curso de Pedagogia e seus marcos legais	81
3.1.2 Formação de professores: trajetória da Educação a Distância no Brasil .	91
3.1.3 O que dizem as borboletas sobre seus processos formativos	99
3.2 A INSERÇÃO NA CARREIRA DOCENTE	115
3.3 REDES DE COLABORAÇÃO – SUPORTES OU PONTOS DE APOIO	127
4.TECENDO REDES COLABORATIVAS ENTRE AS EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA UAB/UFSM: OS ENCONTROS ENTRE BORBOLETAS	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	157
APÊNDICES	163

INTRODUÇÃO

O estudo proposto tem como temática a iniciação na carreira docente de egressas do curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil/ Universidade Federal de Santa Maria/RS (UAB/UFSM) ¹. Vincula-se a Linha de Pesquisa 2 (LP2): Gestão Pedagógica e Contextos Educativos do curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG) a partir do Grupo de Pesquisa, Práticas e formação para a docência: educação básica e superior (GPDOC) da UFSM.

Caracteriza-se como uma pesquisa implicada e aplicada, tendo em vista a estreita relação ao contexto de trabalho e de desenvolvimento profissional docente da pesquisadora. Primeiramente, por sua atuação como tutora no curso do Pedagogia UAB/UFSM nas disciplinas de inserção prática do exercício profissional docente, tais como Estágios Supervisionados em Educação Infantil e Ensino Fundamental I, Prática de Ensino na Educação Básica: Inserção e Monitoria e Organização da Ação Pedagógica. Experiências, as quais têm desafiado a pensar a repercussão da formação inicial para o desenvolvimento profissional docente. Alia-se a isso a própria condição profissional da autora como professora iniciante², egressa do Curso de Pedagogia (URI – Santiago), que tem no seu cotidiano docente o desafio de reconstruir-se permanentemente como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com Cunha e Zanchet (2010), Lima (2004) a iniciação na carreira docente, pode ser indicada com uma temática carente de investimento, tanto no contexto dos estudos, como nas práticas de formação de professores, “os países desenvolvidos já despertaram para o problema e estão investindo na diminuição do impacto desse fenômeno” (2010, p.192). Neste sentido, Powaczuk, Bolzan e Oliveira (2019) destacam como fundamental a constituição de políticas e programas direcionados a

um trabalho sistemático com os jovens professores, que permita o enfrentamento dos dilemas que se configuram à medida que a docência vai

¹ Para melhor entendimento ao leitor, nesse primeiro momento, iremos apresentar o significado com sua respectiva sigla/ abreviatura, logo, utilizaremos somente a sigla/ abreviatura no decorrer da pesquisa.

² De acordo com Huberman (2000), os primeiros anos do exercício profissional docente são caracterizados pelas experimentações, descobertas e situações diárias através do contato inicial do ciclo de vida dos professores.

se desenhando. Acreditamos que as redes de compartilhamento entre universidade e escola seja um caminho capaz de promover a qualificação dos processos educativos, articulando de forma mais efetiva os tempos e os espaços de formação com os tempos e os espaços de trabalho. (POWACZUK, BOLZAN E OLIVEIRA, 2019, p.522)

Neste sentido, consideramos que as redes de apoio aos jovens iniciantes colocam-se como um desafio emergente às universidades e à formação de professores, especialmente ao consideramos a intensificação da precarização do trabalho docente no contexto da escola pública. Os estudos desenvolvidos pelo Grupo GPDOC, a partir do projeto “Desafios da iniciação na docência: experiência de egressas do curso de Pedagogia” tem evidenciado que estas condições, não raramente tem colocado em xeque as ideias e premissas sob as quais se assenta a formação inicial, conduzindo muitos jovens professores ao que Powaczuk, Bolzan e Oliveira (2019) denominam de descarte generalizado da formação inicial.

O movimento de descarte da formação inicial é potencializado diante das críticas comumente manifestadas nas escolas sobre a incapacidade das universidades de dar respostas às necessidades da profissão docente. As críticas repousam no divórcio entre teoria e a prática, bem como a escassa vinculação com as escolas. Esse conjunto de aspectos favorece a descredibilidade diante dos professores principiantes, os quais são desafiados pelos seus pares a comprovarem sua preparação para o trabalho que exercem. (p.516)

Neste sentido, a iniciação na carreira docente é um momento demarcado por diferentes sentimentos, conhecimentos e (in) certezas³ no que se refere às práticas docentes cotidianas. Abrange o período em que os professores novatos se inserem no exercício profissional de forma efetiva e autônoma, assumindo a responsabilidade e as atribuições da profissão. De acordo com Vaillant e Marcelo (2012, p.123) a iniciação à docência “pode durar vários anos e é o momento em que o professor novato tem que desenvolver sua identidade como docente e assumir um papel concreto dentro do contexto de uma escola específica [...]”.

Pensar nesses sujeitos e os desafios que se deparam na sua iniciação nos remete a compreender o conjunto de saberes e de práticas construídos ao longo de seus processos formativos, e a forma como estes se reconfiguram no exercício continuado da docência, pois

³ A autora apresenta a palavra dicionarizada ‘incerteza’ dentro de parênteses, pois sua fala corresponde aos dois significados que contemplam a palavra, bem como as demais palavras que serão apresentadas no decorrer do trabalho.

Muitos dos problemas que os docentes principiantes apresentam nas pesquisas têm a ver com assuntos que outros docentes com maior experiência enfrentam, tais como a gestão da disciplina na sala de aula, a motivação dos estudantes, a organização do trabalho em sala, insuficiência de material, os problemas pessoais dos estudantes ou as relações com os pais. (VAILLANT E MARCELO, 2012, p. 123)

Contudo, diante da inexperiência, o novato vive os dilemas e as demandas da profissão com um misto de sentimentos, incertezas e conflitos, tornando este período singular na trajetória dos docentes, podendo inclusive “determinar seu futuro e relação com o trabalho” (TARDIF, 2006, p.84). Além disso, essa inserção é acompanhada por mudanças constantes, necessidades recorrentes do cotidiano e até mesmo questionamentos sobre a confirmação de sua capacidade para ensinar.

O exercício profissional desafia as jovens iniciantes a produzirem enfrentamentos à situações, muitas vezes, inusitadas, exigindo a tomada de decisões que muitas vezes são dissonantes com os ideais da sua formação inicial. Além disso, diferentemente da formação inicial, na qual as inserções e práticas docentes se dão sobre a orientação e acompanhamento de professores formadores, na iniciação à carreira docente, o jovem professor se vê solitário, nas suas tomadas de decisões; o que conduz a constatação que o tempo e os enfrentamentos do cotidiano são menos compreensíveis com as dúvidas e anseios dos professores iniciantes. (POWACZUK, BOLZAN e OLIVEIRA, 2019, pág. 515)

Nesta direção, almejou-se com o estudo dar visibilidade aos enfrentamentos docentes iniciantes permitindo inferir indicadores capazes de qualificar a formação inicial, bem como projetar de ações de apoio e de orientação aos jovens professores, tanto por parte das instituições de formação como por parte das escolas.

Partindo dessa premissa, os sujeitos desta pesquisa foram professoras egressas do curso de graduação em Pedagogia ofertado na modalidade a Distância (EAD) pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) na Universidade Federal de Santa Maria.

O curso de Licenciatura em Pedagogia UAB/UFSM atua em 20 polos⁴ situados geograficamente em todo o estado do Rio Grande do Sul. A história do curso iniciou no ano de 2007 com oferta em nove polos, sendo logo delineado sua ampliação no Sul do Brasil, constituindo, atualmente, o maior número de estudantes matriculados na graduação a distância da UFSM.

⁴ Disponível na página do curso: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/educacao-a-distancia/pedagogia/>

Por atingir um vasto campo de concentração no estado do Rio Grande do Sul, o curso possui diferentes perfis de estudantes, em que abrange aspectos culturais e sociais em suas realidades distintas. A partir das experiências como tutora, pode-se dizer que muitos estudantes se inserem no contexto escolar durante os estágios supervisionados ofertados pelo curso. Com isso, é presente em nosso cotidiano, reflexões sobre como se dá a iniciação na carreira docente das professoras egressas.

As vivências na orientação dos estágios supervisionados no curso de Pedagogia UAB/UFSM, nos permitem compreender a importância de Redes colaborativas instauradas para o acompanhamento do professor iniciante, ainda na graduação. Nestas, é possível problematizar, visitar, questionar o cotidiano da docência possibilitando que a relação entre os saberes teóricos e os saberes das práticas desenvolvidos ao longo do curso de graduação sejam potencializadas, favorecendo que os alunos aprimorem suas escolhas e definições docentes. (PIMENTA e LIMA, 2006)

Ressaltamos, de modo especial, o suporte institucional e sistemático de acompanhamento realizado por professores mais experientes, sejam eles vinculados a Instituição formadora como da instituição onde se realiza o Estágio Supervisionado. A possibilidade de contar com apoio revela-se potencializador das reflexões acerca das ações, planejamentos, teorias e significados, impulsionando os jovens professores aos enfrentamentos que se fazem necessários no contexto escolar. Porém, quando esse processo formativo da graduação se finda, os alunos perdem o vínculo da instituição e passam a caminhar sozinhos.

Consideramos que compreender os enfrentamentos que os jovens professores se deparam nesta caminhada seja fundamental para a qualificação dos processos educativos em andamento, seja nas instituições formadoras, seja nas escolas de educação Básica. Diante disso, apresentamos como questão norteadora do estudo: **Quais os desafios que as egressas do curso de Pedagogia UAB/UFSM enfrentam ao inserir-se na carreira docente?**

Como objetivo geral para o referido estudo definimos compreender quais os enfrentamentos que as egressas do Curso de Pedagogia UAB/UFSM se deparam ao inserir-se na carreira docente. Como objetivos específicos delineou-se: mapear o número de egressas do curso de Pedagogia UAB/UFSM da UFSM e a inserção das mesmas na carreira docente; identificar enfrentamentos vividos pelas egressas do curso de Pedagogia da UFSM na iniciação da carreira docente; inferir indicadores

sobre a relação entre a formação inicial e os enfrentamentos docentes; promover espaços de formação *on-line* para compartilhamento de experiências das egressas do curso.

A investigação foi desenvolvida a partir de abordagem qualitativa narrativa de cunho sócio cultural (FREITAS, 2002), a qual foi realizada a partir de questionários, entrevistas semiestruturada e organização de espaços colaborativos *on-line*. Como suporte para a investigação estão os estudos de Vaillant; Marcelo (2012, 2018), Marcelo (1999) Cunha (2012), Huberman (2000), Imbernón (2009) Powaczuk (2012, 2018), Bolzan (2002, 2006), os quais foram basilares para promover a escuta, contextualização, experimentação e reelaboração compartilhada (ECER) acerca dos desafios que as egressas se deparam na iniciação na carreira docente.

A apresentação do percurso realizado no estudo foi organizada da seguinte forma: os capítulos e subcapítulos possuem uma chamada caracterizada pela analogia com as borboletas, fazendo um convite a reflexão sobre os processos transformativos que perpassam a metamorfose do se fazer professor, dando visibilidade aos diferentes enfrentamentos que o constituem. Fazemos essa reflexão acerca do processo (trans) formativo que o docente contempla em sua trajetória, evidenciando seus saberes, significados, sentidos e desafios em diferentes etapas do seu percurso docente.

Iniciamos no primeiro capítulo, apresentando o delineamento da temática, no qual está dividido em duas partes, dentre elas: a justificativa pessoal/profissional que partem das vivências da pesquisadora, e a segunda parte, apresentamos as pesquisas desenvolvidas sobre o tema justificando a relevância acadêmica sobre a temática em estudo.

O segundo capítulo apresentamos a abordagem metodológica do estudo, caracterizando as etapas da investigação, o contexto e os sujeitos colaboradores da pesquisa, os instrumentos utilizados, bem como as dimensões categoriais que foram constituídas a partir dos dados coletados.

O terceiro capítulo denominado: Transformação do ser e fazer-se docente: as diferentes metamorfoses, está subdividido em três subcapítulos. Na primeira parte realizamos um breve histórico no qual apresenta o curso de Pedagogia e seus marcos legais, a trajetória da Educação a Distância (EAD) no Brasil e as interlocuções sobre as experiências das egressas na sua formação inicial no curso de Pedagogia UAB/UFSM. Na sequência, abordamos as discussões acerca da inserção na carreira

docente, tecidas a partir do diálogo com as egressas participantes deste estudo. Por fim, na terceira parte, apresentamos os diferentes suportes e pontos de apoio que as participantes da pesquisa encontraram na trajetória docente, bem como seus espaços formais e informais de aprendizagens.

O quarto capítulo explicita o produto final da investigação que desenvolvido através da instauração de uma comunidade de aprendizagem com egressas do curso de Pedagogia UAB/UFSM, o qual permitiu evidenciar o potencial que as interações colaborativas podem se constituir como suporte a iniciação à docência. Por fim, as dimensões conclusivas, na qual retomamos os objetivos do estudo explicitando as principais construções alcançadas ao longo da investigação.

Além disso, evidenciamos o produto da dissertação com espaços formativos *on-line* apresentado através das Redes colaborativas, uma vez que parte da ideia que essas ações possam contribuir com a continuidade formativa das egressas do curso de Pedagogia UAB/UFSM, a fim de refletirem e problematizarem sobre suas experiências e que de fato, possam ser dialogadas e compartilhadas entre os pares, encontrando caminhos e buscando suportes sobre os enfrentamentos que a prática docente expressa nas mais diferentes realidades.

1 DELINEAMENTO DA TEMÁTICA: RELEVÂNCIA PESSOAL/ PROFISSIONAL E ACADÊMICA: DO CASULO ÀS GRANDES BORBOLETAS

A fim de refletirmos sobre a trajetória pessoal e profissional da autora, apresentamos neste capítulo os caminhos percorridos aplicados e implicados na temática da pesquisa, além disso apontamos as pesquisas acadêmicas que dialogam sobre a temática em questão.

1.1 TRAJETÓRIA PESSOAL/ PROFISSIONAL: A TESSITURA DOS FIOS DO CASULO

*“A alma é uma borboleta...
há um instante em que uma voz nos diz
que chegou o momento de uma grande metamorfose.”*

Rubem Alves

Com a finalidade de revisitar e rememorar minha⁵ trajetória profissional entrelaçada na minha vida pessoal, trago as reflexões que denotam os caminhos que busquei e, ainda, busco para trilhar meus saberes e fazeres, apresentados por diversos sentidos, sentimentos e descobertas a partir da tessitura da metamorfose da borboleta, tendo em vista que as diferentes (trans) formações que me constituíram e ainda constituem como docente, foram necessárias nesse processo de crescimento e amadurecimento nas diferentes etapas da vida.

Filha de pais com escolarização até a 8ª série do Ensino Fundamental, sempre estudei em escola pública. Inicialmente, frequentei aos seis anos, no ano de 1998, a pré-escola na cidade de Viamão/RS; além do ingresso nesse espaço, gostava de vivenciar a rotina de escola dentro de casa com meus dois irmãos mais velhos. As lembranças significativas dessa trajetória inicial remetem aos meus sete anos de idade, quando ingressei no Ensino Fundamental. As interações, descobertas, materiais individuais e a construção do conhecimento nos tempos e espaços do processo de leitura e de escrita são tão presentes como a do dia em que comecei a ler. Estava sentada no sofá da minha casa, dentre as interpretações das imagens e

⁵ Na parte inicial deste capítulo, remeto a primeira pessoa do singular, visto que estarei rememorando minha trajetória. Logo, apresento como primeira pessoa do plural por se tratar de reflexões coletivas feitas por mim e pela minha orientadora, como também aos sujeitos que realizam a interlocução nessa pesquisa.

das expressões nos inúmeros gibis da Turma da Mônica dos meus irmãos; nesse dia, saiam de minha boca, as primeiras palavras lidas nos diálogos das revistinhas; como eu não sabia se o que estava lendo eram as palavras e não as imagens, ou até mesmo se ler era tudo aquilo, questionava para minha mãe se eu estava aprendendo a ler. A partir daí o sentido das imagens das revistinhas começaram a se tornar ainda mais interessantes.

A fase de 'brincar de escolinha', esteve muito presente em minha infância. Lembro-me da 'salinha' de aula com quadro negro, armário, mesas e cadeiras que tinham em minha casa. Dos tocos de giz até as atividades feitas com folhas de carbono, iguaizinhas as da professora, era tudo planejado para as alunas/amigas. O planejamento existia, pois criava atividades e revisava o que havia aprendido com a professora. Brincamos durante muito tempo, na medida em que os anos iam passando, a intensidade das atividades acompanhava essa evolução, da mesma forma que foi alimentada a cada dia pela admiração aos professores de minha trajetória.

Alguns anos se passaram e aos dezesseis anos, passamos a morar na cidade de Mata/RS, interior do estado. Juntamente com o Ensino Médio, a fase muito esperada: o vestibular. Na escola que frequentei neste período, a dedicação era total para o Programa de ingresso ao Ensino Superior (PEIES)⁶. Como eu não havia cursado o 1º ano do Ensino Médio, eu não tive a oportunidade de ingressar nesse programa. E no 3º ano, no ano de 2008 com dezessete anos, prestei vestibular para Pedagogia na UNIFRA⁷.

Hoje percebo o quanto tive minhas escolhas permeadas pelo desejo de ser professora, em todos os âmbitos da vida escolar. Dessa forma, para a escolha do curso, não tive dúvidas de qual seria: Pedagogia. Ressalto que minha escolha por prestar vestibular nesta instituição se deu por não me imaginar inserida na universidade pública, uma vez que o referido programa era muito concorrido pelos alunos, além disso, nem sequer cogitava que conseguiria ingressar na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

⁶ Foi um sistema de vestibular seriado da UFSM onde eram aplicados no final de cada ano uma prova com questões objetivas.

⁷ Atualmente a UNIFRA (Centro Universitário Franciscano) se transformou na Universidade Franciscana e sua sigla é conhecida como UFN.

No ano letivo de 2009 passei a residir em Santa Maria/RS. Minhas aulas eram noturnas, dessa forma, comecei a vivenciar a prática docente, sendo estagiária no primeiro semestre da graduação em uma escola de Educação Infantil da rede privada no centro de Santa Maria. Esse primeiro contato na iniciação do curso foi em uma turma de berçário, faixa etária de três a doze meses. A partir da inserção nesse contexto, aprendia diariamente sobre os cuidados, rotina, planejamentos, interações e brincadeiras.

No final do primeiro semestre da graduação tinha consciência que as disciplinas introdutórias da Educação como Filosofia, Sociologia, entre outras, iriam servir de subsídios para entender muitas coisas. As leituras exigiam um esforço em atribuir novos conhecimentos acerca da historicidade, ao mesmo tempo, a motivação em realizar disciplinas relacionadas à prática, aos novos conhecimentos direcionados aos processos pedagógicos estariam por vir.

Contudo, quando conclui o primeiro semestre do curso, solicitei transferência à Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões (URI) – Campus Santiago, por motivos familiares. De Mata/RS, era deslocada um transporte que conduzia os estudantes dos diferentes cursos de graduação, como da Farmácia, Psicologia, Arquitetura e Urbanismo, Letras, Agronomia e Administração que percorriam aproximadamente 100 quilômetros até Santiago/RS. Realizei esse trajeto durante três anos e meio, rotina essa, que me fez valorizar cada momento, conhecimento e compartilhamento de ideias realizados durante as aulas com os colegas e professores. As pessoas com as quais convivi eram muito acolhedoras e todas sabiam das vivências e a trajetória de cada um dentro do curso. Recuperei algumas disciplinas que me faltavam no decorrer dos semestres e fui acompanhando a minha nova turma nas disciplinas do semestre vigente.

O curso nos ofertava quatro habilitações sendo: Gestão Educacional, Formação de Professores, Docência em Educação Infantil e Docência no Ensino Fundamental. Para isso, precisávamos realizar quatro estágios a partir do quinto semestre. Assim, com o Estágio Supervisionado em Gestão Educacional, fiz a minha ação na escola Municipal de Mata em que atuava como estagiária do Centro de Integração Empresa-escola (CIEE), no setor da secretaria. No sexto semestre tive o Estágio no âmbito de formação de professores – ministrado no Curso Normal para disciplinas de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Currículo. Porém, os acadêmicos que não residiam em Santiago podiam optar em executar com alunos do

Ensino Médio – nas disciplinas obrigatórias da Pedagogia, como Filosofia e Sociologia. Um grande desafio! A minha prática como estagiária foi realizada na disciplina de Filosofia para alunos do 2º ano do Ensino Médio. As aulas em questão apresentaram um grande crescimento na trajetória acadêmica, uma vez que pensar em planejamentos voltados aos alunos maiores fez com que eu realizasse algumas reflexões acerca de ‘como eu gostaria de ter uma aula, se eu fosse aluna’? A partir disso, essas inquietações começaram a dar sentido nos outros dois estágios curriculares.

Dentre eles, o de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Realizei concomitante, um pela manhã e outro no período tarde. Foram duas semanas intensas e de muito aprendizado. Minhas inserções nesses contextos se deram na Pré-escola e 1º ano do Ensino Fundamental. Nesse período, vivenciei os desafios implicados na atuação do pedagogo evidenciando que o início da carreira docente era um misto de sentimentos, pois mesmo sabendo que tínhamos as professoras orientadoras da disciplina para auxiliar, nortear e mediar as dúvidas, angústias e incertezas, também percebia que, tão logo, seria somente eu nesse processo de construção do saber e fazer docente.

A minha pesquisa do trabalho de conclusão de curso (TCC) foi voltada para a Consciência Fonológica na perspectiva da leitura e escrita do Ensino Fundamental, que era uma temática que me interessava bastante, pois precisava buscar respostas para as reflexões oriundas do estágio realizado no 1º ano do Ensino Fundamental.

Dia 11 de janeiro de 2013, no dia da colação de grau em Pedagogia, fui contratada como professora regente na escola que eu havia iniciado minha trajetória profissional em Santa Maria. Fiquei muito feliz com a possibilidade de iniciar meu percurso docente.

Para complementar minha felicidade neste dia, durante a colação, a URI como forma de gratificar o aluno com melhor média, é laureado com um certificado de reconhecimento. Durante a cerimônia, sem esperar, recebi a láurea acadêmica da minha turma, ganhando o título com a melhor média geral. Percebia a cada instante, que além de todas as jornadas diárias no deslocamento até a Universidade, os ensinamentos, o pequeno campo de embasamento teórico que constituía a formação inicial desse percurso, seria somente o começo para os novos desafios que fomentariam minha trajetória.

Depois de todas as vivências, aprendizados, experiências e dúvidas presentes na formação inicial com um misto de sentimentos chegava a hora de iniciar, sozinha, sem professores e orientadores meu exercício profissional. Era momento de refletir sobre os quatro anos e entender que eu deveria dar os próximos passos sem eles. A iniciação à docência nos remete a um misto de questionamentos e incertezas de estar no caminho percorrido. Para Huberman (2000, p. 39) “o aspecto da ‘descoberta’ traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa)”.

Assim como estava feliz em retornar para onde eu havia iniciado minha trajetória no ambiente profissional, ao mesmo tempo, um misto de dúvidas aflorava, pois eu seria a professora regente e, portanto, precisava planejar, pensar as aprendizagens das crianças com as quais iria trabalhar. A reconfiguração e (re) tradução em práticas do conjunto de estudos desenvolvidos durante os quatro anos no curso de Pedagogia de curso, se fazia necessária, de forma a dar conta das demandas que se faziam presente naquele contexto. Enfim, era hora de confrontar o que aprendi ao longo de meu percurso formativo e fazer valer o tanto que me dediquei.

Como todo começo, não foi fácil, o *feedback* da coordenação, direção e famílias da escola era o que me tranquilizava, pois a aprovação que obtinha confirmava os caminhos escolhidos. Mesmo com tão pouca experiência, sem o magistério, continuei me dedicando e buscando, por meio de meus alunos com a faixa etária de três anos, mais desejo, encantamento e conhecimento diante da prática. Estar “formada” é a maneira de expressar que você, diante do que aprendeu, conseguiu alcançar objetivos a partir de um curso, mas não que você esteja pronto, mas confirmando diariamente aquilo que desejou e escolheu. Ser concluinte é apenas o início de toda jornada de estudos, dedicação, comprometimento e responsabilidade que se faz necessário. Foram tantas descobertas durante esse ano e a realização profissional de encontrar-me no que amava foi gratificante.

Nesse emaranhado de desafios que constituem a iniciação à docência, em 2015 fiz seleção para docente na atual escola privada que leciono. Uma das etapas de seleção da escola é desenvolver um planejamento para o nível e conteúdos orientados pela equipe. Recebi a minha proposta para desenvolver um planejamento para o 1º ano do Ensino Fundamental e nele deveria articular números ordinais e Clássicos da Literatura Infantil.

Mais uma vez, a insegurança tomou conta, pois eu precisava dar conta daquela demanda. Desenvolvi e apresentei minha proposta com a história da Branca de Neve e os 7 anões, atribuindo assim, os números ordinais aos personagens, entre as outras explorações que realizei. Então, selecionada e aprovada pela banca, iniciei um novo desafio, professora do 1º ano do Ensino Fundamental, juntamente com duas colegas com experiência no contexto de alfabetização. Neste período pude contar com o apoio destas e aprender muito, nos consolidamos um grupo unido, sempre disposto a ajudar e compartilhar experiências. Assim, 2015 foi um ano repleto de desafios e enfrentamentos, pois trabalhar em uma escola privada, de grande excelência dentro do campo educacional em Santa Maria, me deixava confiante e um tanto desacomodada com a responsabilidade e atribuições de fazer parte e trabalhar com o processo de alfabetização. Essa construção de ensinar e aprender ressalta Freire (2015, p.26) que:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

O início da carreira docente apresenta muitos caminhos e aprendizados, porém, mesmo tendo o prazer pelas disciplinas que envolviam a leitura e escrita na faculdade, como também o trabalho de conclusão que foi um desejo em pesquisar sobre essa área, várias vezes encontrei-me em busca de respostas, sem saber o que fazer e até mesmo como reagir perante as demandas do cotidiano. Assim, as incertezas afloravam nas práticas diárias.

Havia um descompasso entre o meu tempo para produzir as respostas necessárias e o tempo das crianças. Estar frente aluno e tentando conciliar a teoria com as vivências geravam ausências, insegurança e sentimento de fracasso. Fracasso, porque todo instante buscava respostas para minhas inquietações diárias, desde a organização da turma até a elaboração de planejamento. Somavam-se a isso as exigências institucionais. Contudo, aos poucos, muitas dúvidas foram sendo sanadas através da rede de colaboração com as minhas colegas de ano.

Os enfrentamentos da alfabetização eram recorrentes nesse período, pois minhas vivências enquanto aluna das séries iniciais se faziam presentes todo tempo, tentava articular ideias das quais deram certo quando eu era criança, mas aos poucos

a correlação entre as teorias e experiências foram abrindo novas percepções a partir dos diferentes tipos de infâncias e suas singularidades. As crianças me impulsionavam a buscar cada vez mais, desde os conflitos para saber mediar, aos questionamentos mais diversos sobre conteúdo e assuntos paralelos, do pegar na mão para ajudar no traçado da letra e até nas brincadeiras que, aos poucos, íamos nos familiarizando uns com os outros. O progresso das crianças, o gosto por estar no espaço escolar era o que me mostrava estar no caminho.

Nesse mesmo ano, em maio, fiz seleção para atuar como tutora do curso de graduação em Pedagogia na modalidade a distância (EAD) pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) da UFSM, fui selecionada e comecei minhas práticas como tutora nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Anos Iniciais e inserida no Grupo Docência, Infâncias e Formação (DOCINFOCA), coordenados pela professora Taciana Camera Segat. Assim, novos desafios se apresentavam: orientar estágios, e agora?

Novas metodologias, formas de orientar, modelos de plano, questão geradora, alunos a distância, muitas teorias e novas práticas. Passava neste momento a enfrentar tanto os desafios da formação inicial quanto os de atuar como tutora EAD no papel de formadora, pois sem experiência no ambiente virtual e com poucas habilidades para exercer responsabilidades nos estágios supervisionados, me colocava diante das limitações da formação inicial, no sentido de reconhecê-la como uma etapa da formação de professores. Tão precoce, estudante e professora assumia o papel de formadora, mesmo que fosse a partir das ações de tutoria, me colocava diante do desafio de pensar a formação dos acadêmicos com os quais atuava e atuou.

E eu, aos poucos, começava a entender que todos esses desafios estavam me constituindo no processo formativo de ser e estar docente. O grupo sempre teve muita sintonia e as professoras inseridas há mais tempo estavam sempre prontas para ajudar e auxiliar no que fosse preciso, os processos de reflexão e ação, que demandavam as orientações de estágio, eram compreendidas na medida que as práticas aconteciam. Mais uma vez, o processo colaborativo instaurado nas redes de apoio foi fundamental para o meu desenvolvimento enquanto docente, pois as situações vivenciadas no grupo contribuíram para o crescimento da minha profissão.

Atuando nas disciplinas de Estágio EAD há algum tempo, recebi o convite como tutora homenageada do polo de Três de Maio, nos anos de 2017 e 2018, pela IV e V turma de Pedagogia do respectivo polo.

Logo, no início de 2016 iniciei no curso de especialização em Gestão Educacional (CEGE) na UFSM, os aprendizados eram constantes, ingressar como acadêmica na Universidade pública que havia desejado estar desde o Ensino Médio havia chegado. Conhecer professores engajados no processo de formação e construção do gestor escolar fizeram perceber o quanto temos de aprender, o quanto somos seres inacabados. Defendi a pesquisa em 2017, a mesma abordava as implicações da avaliação externa, Provinha Brasil, nos contextos de ensino e aprendizagem em quatro escolas da rede municipal da região, orientado pela professora Dr^a Glades Tereza Felix, que me acolheu e auxiliou nos primeiros passos como acadêmica dentro da Universidade.

A escolha pela temática partiu das inquietações provindas de minha prática enquanto professora e do avanço significativo que meus alunos apresentavam diariamente nos processos de leitura e escrita. Assim queria entender como era realizado uma avaliação externa no contexto de alfabetização do ensino público, para assim, fazer relação com as mediações que vinham sendo discutidas no meu contexto privado.

Procurei investigar os índices de alfabetização na rede municipal e seus programas, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) o que era implicado a partir da construção em leitura e escrita até o 3º ano do Ensino Fundamental. Minhas inquietações na pesquisa partiam da ideia de entender como uma avaliação em larga escala, poderia apresentar indicadores recorrentes ao nível de ensino da turma, comparados a escolas de todo país. Entendia que haviam muitos aspectos a serem considerados, como as diferentes culturas, realidades socioeconômicas, qualidades do ensino e vivências peculiares de cada escola e município para prover indicadores de um país inteiro.

Neste percurso, pude evidenciar o impacto das avaliações externas na configuração no trabalho escolar, e como os professores se veem confrontados diante de indicadores que muitas vezes desconsideram as singularidades que incidem sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

Freire (2015) afirma que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo

e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2015, p.31)

O desejo permanente pelo conhecimento dentro desse percurso formativo instigou minha busca na continuidade do processo de construção entre o ser e estar docente. Realizei a seleção para o Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG) da UFSM, na Linha de Pesquisa 2, com a professora Dr^a Ana Carla Hollweg Powaczuk, a qual disponibilizava vagas para estudos que transitavam sobre gestão pedagógica, a iniciação na carreira docente, formação de professores e práticas de alfabetização no contexto escolar.

Em maio de 2018, submeti o anteprojeto de pesquisa relacionado a minha prática docente na escola privada em que atuo, tendo como objetivo investigar as infâncias e os desafios que constituem a prática docente através da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Naquele momento sentia a necessidade de problematizar as práticas que vinham sendo desenvolvidas no contexto de alfabetização, em especial no seu impacto na transição das crianças da educação infantil para os anos iniciais. Minha intenção era organizar um espaço formativo para que pudéssemos pensar em formas de qualificar o trabalho na instituição, especialmente, fortalecer institucionalmente as Redes colaborativas que se instauravam informalmente diante do ato educativo.

Contudo, a pesquisa não foi possível de ser feita neste *locus* de atuação, o que gerou grande angústia, uma vez que a justificativa se deu pelo fato que outros docentes da instituição não puderam realizar a pesquisa e dessa forma, não seria viável conduzir o meu estudo investigativo. Ao conversar com minha orientadora sobre minha trajetória e os percursos pelos quais fui me constituindo como professora passamos a considerar o espaço da formação inicial em que atuava um *locus* importante de ser investigado, especialmente no que tange aos desafios e enfrentamentos delineados à docência do professor iniciante, egressos do curso de Pedagogia UAB/UFSM.

Neste percurso, tomei conhecimento do estudo desenvolvido pelo Grupo GPDOC, coordenado pela prof^a. Ana Carla H. Powaczuk, “Desafios da iniciação na docência: experiência de egressas do curso de Pedagogia” e novos interrogantes foram sendo construídos, em especial acerca da relação entre formação de professores e as implicações para a qualificação dos processos educativos.

Diante do caminho percorrido até chegar no processo de qualificação da investigação, as disciplinas que frequentei e os encontros do grupo de pesquisa fomentaram as discussões, deram subsídios e trouxeram reflexões acerca do delineamento da pesquisa, uma vez que os diálogos instaurados foram essenciais nesse percurso (trans) formativo.

O processo de qualificação do estudo aconteceu no mês de setembro de 2019 e resultou no fortalecimento da pesquisa, permitindo compreender sobre os desafios e possibilidades que tínhamos pela frente na realização da investigação. Passamos a elaborar, visitar e aprofundar os estudos que se faziam necessários.

No mês de dezembro iniciamos a coleta de dados com as egressas que aceitaram participar das primeiras etapas que constituíram esse mapeamento em que começamos o processo de reflexão sobre os desafios que se instauram na prática docente. O contato realizado com as egressas possibilitou muitos diálogos a respeito das vivências que elas tiveram durante esse período de conclusão de curso e ingresso na carreira docente, tendo em vista que fui tutora de algumas no período dos Estágios Supervisionados. Esse momento foi muito esperado tanto por mim, quanto por elas, pois estavam radiantes em saber que teriam uma nova relação com a Universidade após a conclusão do curso.

Por se tratar do final do período letivo, o momento de escutá-las sobre as trajetórias que teciam o decorrer do ano, me remetiam a pensar sobre os diferentes caminhos percorridos por elas até chegar nessa nova etapa da carreira, tendo em vista que compreender os desafios da prática pedagógica e a constante busca por novos rumos relacionados a continuidade formativa vividos por elas.

No mês de janeiro de 2020 fui chamada em um concurso público para atuar como docente no município de Júlio de Castilhos/RS. Foi um misto de sentimentos, de acreditar que poderia ter essa vivência de professora na escola pública. Comecei minha trajetória nesse espaço pelo turno da manhã em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. Para meu deslocamento até a cidade em fevereiro e março, percorria 60 km de transporte, em que o mesmo é contratado pelos servidores e trabalhadores do município de Júlio de Castilhos. Ao final do turno, retornava para Santa Maria para que no período da tarde, estivesse na escola privada. Foram dias intensos e muito felizes nesse início de ano letivo que antecedeu a pandemia da COVID-19. Pude experienciar dois espaços diferentes, crianças com curiosidades distintas, mas com o mesmo propósito de aprender, brincar e ser feliz.

Durante esse trajeto, conheci uma professora de Santa Maria, egressa do curso de Pedagogia UFSM diurno que foi designada para a mesma escola que eu. Tornamo-nos amigas e compartilhamos muitos saberes sobre nossas vivências no cotidiano escolar e pessoais. Ela não tinha experiência como docente, o que de fato fez com que eu, muitas vezes, fosse o suporte dela durante esse itinerário de Santa Maria X Júlio de Castilhos. Muitas dúvidas imbricadas na prática foram acolhidas e sempre dialogadas sobre os processos pelos quais precisavam ser delineados e refletidos no ser e fazer docente.

A equipe gestora do município me acolheu muito bem, favorecendo minha adaptação desse novo espaço. Porém, confesso que a cada ida para a escola as borboletas voavam dentro de mim, algo fazia eu rememorar a cada instante meu percurso formativo e até mesmo quando iniciei como docente, parecia que seria a minha primeira turma, meus primeiros alunos, e que o pouco das vivências que já havia constituído como docente, se modificavam, apagavam e eu precisava me (auto) transformar diariamente: *o frio na barriga era constante*.

Além da imensa satisfação de vivenciar esse espaço na escola pública, o ano de 2020 prometia muitas transformações. Em março, recebemos a notícia da pandemia, o mundo era assolado por um grave problema de saúde pública provocado pela COVID-19, o qual veio impactando todos os setores da sociedade, dentre eles a Educação. A notícia veio à tona com casos positivos em nossa região do Brasil na segunda quinzena desse mês, em que ocorreram a suspensão das aulas presenciais nas Universidades e escolas públicas e privadas, como medida preventiva para evitar o risco de contágio. Naquele período veiculava-se no site⁸ Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS):

Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Uma semana depois, em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus. Os coronavírus estão por toda parte. Eles são a segunda principal causa de resfriado comum (após rinovírus) e, até as últimas décadas, raramente causavam doenças mais graves em humanos do que o resfriado comum. Ao todo, sete coronavírus humanos (HCoVs) já foram identificados: HCoV-229E, HCoV-OC43, HCoV-NL63, HCoV-HKU1, SARS-COV (que causa síndrome respiratória aguda grave), MERS-COV (que causa síndrome respiratória do Oriente Médio) e o, mais recente, novo coronavírus (que no

⁸ Fonte: Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19>> Acesso em 02 de novembro de 2020.

início foi temporariamente nomeado 2019-nCoV e, em 11 de fevereiro de 2020, recebeu o nome de SARS-CoV-2). Esse novo coronavírus é responsável por causar a doença COVID-19.

As notícias foram constantes e diariamente recebíamos inúmeras informações com novos casos positivados, mortes em todo o mundo e a todo instante, o medo e as angústias estavam instaurados. Com as aulas suspensas, o ensino remoto começou a aparecer gradativamente, na medida em que as instituições e órgãos públicos iam aperfeiçoando sua retomada com o *home office*. Crianças e adultos de todas as regiões começaram a se habituar com o “novo normal”, em que a escola começou a fazer parte do cotidiano familiar diretamente em suas casas e que (em muitos casos) o trabalho foi configurado nessa nova forma. Dentre esses fatores que implicaram todos os setores mundialmente, a pesquisa precisou dar continuidade aos poucos, na medida em que as demandas foram sendo reajustadas a partir da realidade em que nos encontramos.

Nesse período os dias foram intensos com as videoaulas e aulas online que a escola privada começou a conduzir nesse ensino remoto. Já na escola pública foi tencionada por dias desafiadores de atividades impressas, pois não ver as crianças e não ter o contato que o ensino privado me proporcionou, gerou diferentes questionamentos sobre minha prática docente. Os dias foram de muitas aprendizagens, tendo em vista que viver duas realidades totalmente distintas me possibilitaram sentir com maior intensidade a docente em constante (trans) formação.

Além dos diferentes desafios contracenados pela pandemia, o curso de Pedagogia UAB/UFSM também passou por diferentes reformulações no que tange aos Estágios curriculares do curso, tendo em vista que último estágio da graduação, o do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no primeiro semestre de 2020, nós tutores, professores e acadêmicas, tivemos o desafio de construir uma prática muito distinta da até vivenciada experiência. Os Estágios foram configurados a partir de estudos de caso em que houve planejamentos na mesma modalidade de orientação, porém voltados a vivências fictícias através de realidades de escola e turmas criadas pela equipe de professores. Essa nova forma, tencionada pela pandemia, me remeteu a pensar sobre os futuros impactos que consistirão na inserção na carreira docente, tendo em vista que essas egressas vivenciaram de forma regular o momento do Estágio de Educação Infantil no semestre anterior, porém a prática do Estágio nos

Anos Iniciais poderá remeter a novos desafios e lacunas que serão impostos no fazer-se docente dessas egressas futuramente.

Efetivamente o ano de 2020 seria o ano demarcado por muitas transformações, em especial em minha vida pessoal, uma vez que eu e meu companheiro planejamos o crescimento da nossa família. Havíamos começado a organizar no final de 2019 a chegada do nosso primogênito, então uma série de exames e consultas começaram a fazer parte da rotina. Mas não esperávamos receber essa notícia tão breve. No mês de maio, em meio ao turbilhão de informações sobre a COVID-19, foi confirmado o meu teste positivo (depois de tantos), só que o de gravidez.

Estávamos grávidos! Que alegria! Porém um misto de sentimentos tomou conta nesses instantes, aquilo que foi tão pensado e projetado para 2020, chegaria ao meio de uma pandemia. Hoje vejo com outras lentes, a gestação me mostrou novas possibilidades de compreender a vida e tenho buscado diariamente evoluir como ser humano, pois hoje tenho uma razão maior e um novo sentido para lutar. O Ricardo, meu filho, ainda está no “forninho”, mas tem me mostrado que o tempo dele é diferente do meu, o que antes eu conseguia controlar, hoje já não consigo. As transformações da gestação se configuram em um misto de sentimentos e hormônios, como se estivesse em uma montanha russa. Falo do tempo dele e do meu porque isso mudou, precisei de um tempo maior para produzir a escrita, precisei respeitar o tempo dele, o tempo da adaptação dele dentro de mim, que ocasionaram em infinitos enjoos e (des) confortos durante os cinco primeiros meses. O ano de 2020 tomou novas rotas entre os inesperados como também os trajetos mais lindos que eu poderia viver, pois diariamente vem sendo constituído e fortalecido com a maternidade.

Logo, ao retomar as experiências que venho constituindo em minha trajetória pessoal e profissional, seja como tutora dos Estágios Supervisionados em Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e demais disciplinas e através das minhas vivências provindas de (trans) formações pessoais e profissionais evidenciam os caminhos, desafios, (in) certezas sobre o percurso que incide entre o ser estudante e tornar-se professor. Percurso que observo diariamente em meu cotidiano, tanto no que se refere aos estudantes com os quais atuo, como no meu trabalho como professora nos Anos Iniciais. De acordo com Vaillant e Marcelo (2012, p.130) é:

O período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores realizarão a transição de estudantes aos docentes. É um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, durante os quais os docentes principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter um certo equilíbrio pessoal.

Esse período de inserção na docência se configura em uma etapa ímpar no processo formativo, pois os desafios que perpassam a formação inicial através do contato efetivo com seu campo de trabalho constituem em um processo significativo entre os saberes e fazeres que demandam à docência. Diante disso, Vaillant e Marcelo (2012) apresentam que a inserção na carreira docente é:

Um período diferenciado no caminho de transformação em um docente. Não é um salto vazio entre a formação inicial e a formação contínua, mas tem um caráter distintivo e determinante para conseguir um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo. [...] Os docentes são principiantes nesse primeiro ano e, em muitos casos, inclusive em seu segundo e terceiro anos, e assim, muitos, portanto, continuam lutando para estabelecer sua própria identidade pessoal e profissional. (VAILLANT E MARCELO, 2012, p.131)

Nessa perspectiva, acredito que o estudo desenvolvido seja extremamente relevante ao permitir evidenciar os caminhos do professor iniciante em sua trajetória formativa ao ingressar na carreira docente, bem como inferir indicadores sobre a relação entre a formação inicial e o exercício profissional da docência.

1.2 MOBILIZAÇÃO ACADÊMICA SOBRE A TEMÁTICA: AS GRANDES BORBOLETAS

*Justo quando a lagarta achava que
o mundo tinha acabado, ela virou uma borboleta.*

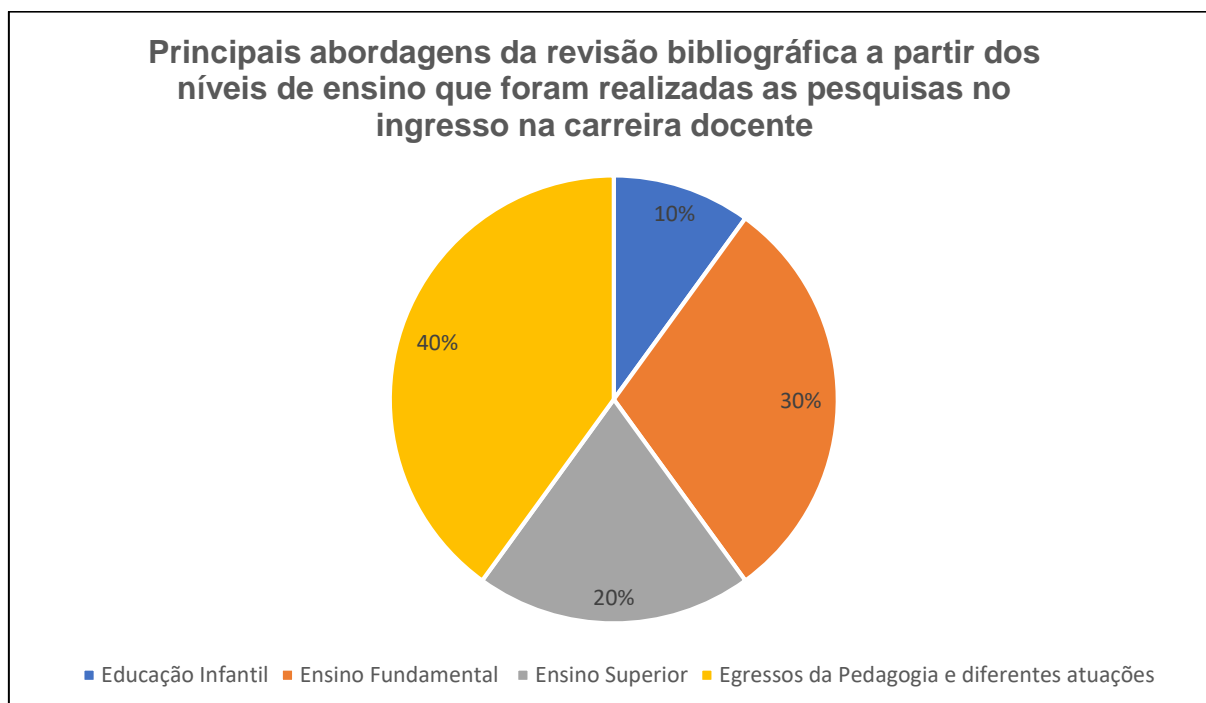
Lamartine.

A partir dos versos que nos fazem refletir sobre os processos transformativos das borboletas, acreditamos que a mobilização acadêmica se constitui nas grandes borboletas que fomentaram a investigação, dessa forma, faz-se necessário aprofundar os conhecimentos na referida temática, a fim de realizar um mapeamento voltado às pesquisas relacionadas a esse estudo sobre a formação inicial docente e os desafios que permeiam a prática no contexto escolar.

Sendo assim, foi necessário investigar pesquisas voltadas a temática vigente. Consultamos os Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com acesso remoto via Comunidade Acadêmica Federada (CAFe) para identificar os artigos realizados sobre os descritores, aprofundamos a revisão de literatura no Catálogo de Teses e dissertações da CAPES a fim de situar as pesquisas, voltadas as dissertações de Mestrado desenvolvidas sobre a abordagem desse estudo no Brasil.

A partir da investigação na qual nos propusemos, foram elencados alguns critérios para a filtragem: 1º trabalhos completos; 2º dissertações de mestrado; 3º descritores para identificar os estudos já realizados entre os anos de 2015 a 2018. Para tanto, foram utilizados três descritores relacionados com a temática da pesquisa, sendo eles: *“Iniciação à docência”, “Formação Iniciante” e “Egressos do curso de Pedagogia EAD”*.

Gráfico 1: Níveis de ensino que foram realizadas as pesquisas a partir da revisão bibliográfica



Fonte: Sistematização da autora.

O gráfico acima apresenta as pesquisas analisadas para a revisão de literatura, partindo dos níveis de ensino que foram direcionadas as pesquisas aos

professores iniciantes, os mesmos, serão pautados a seguir. Utilizando o descritor “*Iniciação à docência*” foram encontrados no banco de dissertações da Capes, 896 pesquisas, porém, voltadas para a Iniciação na carreira docente através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)⁹. A partir dessa constatação, o descritor apresentado viabiliza o estudo em outro viés do contexto da iniciação à docência, pois o programa visa garantir aos graduandos de licenciaturas a iniciação no ambiente escolar articulada com as vivências no Ensino Superior.

Referente ao descritor “*formação iniciante*”, foram encontradas 552 dissertações, desses foram selecionados apenas quatro trabalhos para a análise do estudo, sendo eles Wiebusch (2016), Sardinha (2017), Pádua (2017) e Oliveira (2018), isso reflete que as pesquisas direcionadas para esse contexto do professor iniciante ainda são recentes no Brasil. Essa totalidade mapeada pela filtragem do presente descritor, apresentam pesquisas voltadas aos professores formadores da Educação Especial, Educação Infantil na perspectiva de Educação Integral, formação continuada e currículo, organização do trabalho docente, formação de professores de jovens e adultos entre outros. Além disso, com esse mesmo descritor, foi identificado com o filtro de Mestrado Profissional 249 trabalhos encontrados, porém, nenhum é direcionado ao contexto da temática pesquisada.

Wiebusch (2016) buscou investigar como o Ensino Superior, a formação docente, o desenvolvimento profissional, a aprendizagem da docência, tendo em vista o processo de inserção na docência e o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores iniciantes. Como objetivo geral, buscou compreender os desafios e enfrentamentos na docência dos professores iniciantes na Educação Superior. A pesquisa qualitativa, desenvolvida a partir da abordagem narrativa sociocultural, teve como coleta de dados a entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos da pesquisa se concentraram em 6 professores iniciantes dos cursos de bacharelado e licenciatura da UFSM, do campus de Camobi, o critério para a escolha dos sujeitos partiu dos que ingressaram na instituição no período de 2013 a 2015. Em suas considerações a autora destaca a ausência de apoio e acompanhamento institucional no início da carreira docente, bem como, a falta de preparação para docência como reflexo da formação para pesquisa, conseqüentemente isso repercutiu na dificuldade com o planejamento das aulas. Além disso, ao relatarem como ensinam, os professores

⁹ PIBID - criado pelo Decreto n.º 7.219/2010 e regulamentado pela Portaria 096/2013.

sinalizaram que não sabiam a melhor forma de fazê-lo; em geral, a autora apresenta que, foi com base na imitação ou negociação de modelos que eles vivenciaram quando eram estudantes.

Sardinha (2017) apresenta em sua pesquisa os trajetos e histórias de vida em seu contexto como professor iniciante da Educação Básica com licenciatura em Geografia. Com objetivo geral de sua pesquisa, o autor buscou realizar uma reflexão metacrítica sobre o processo de elaboração de saberes sobre a própria docência no início da profissão. A pesquisa tem relevância ao professor iniciante, sobretudo, nas reflexões e implicações que a experiência docente pode contribuir para a formação de saberes próprios no início da profissão. Além disso, para pensar o papel da escola enquanto lugar de formação, auxiliando os gestores do cotidiano escolar em como mediar os problemas cotidianos que emergem no processo educativo. Em suas considerações, o autor apresenta como foi seus primeiros anos na docência:

Foi decisivo para que eu pudesse aprender a como lidar com o relacionamento diário e o processo de aprendizagem dos educandos. No decorrer do primeiro ano consegui aprender e dominar habilidades no que se refere ao tom de voz em sala, exercício da autoridade, o estabelecimento de acordos e regras de convivência, entre outras, que permitem ao docente estabelecer um relacionamento cotidiano estável, administrando os casos excepcionais. [...] Em muitos momentos estive sozinho em minhas posições, ou, não expressei elas. Compreendi que o silêncio permite uma imunização aos malefícios provenientes das conversas e tramas cochichadas ao pé do ouvido. O silêncio é sintomático. Todavia, o silêncio não me fez inerte. As atitudes representam mais que os discursos. (SARDINHA, 2017, p. 88)

Em suma, o autor conclui seu autodesenvolvimento e a reflexão em nível metacrítica, além disso, indícios de como pensar a profissão docente nos primeiros anos de carreira, refletindo os aspectos que se constituíram como dilemas fundantes a sua profissionalidade e professoralidade.

Pádua (2017) aborda como objetivo de sua pesquisa compreender como ocorre a aprendizagem da cultura escolar no início da profissão docente. A pesquisa é qualitativa, aliada ao estudo de caso, apresenta-se como *lócus* da investigação 01 (uma) escola pública que é integrante da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) de Teresina/Piauí, em que se encontra os participantes da pesquisa, ou seja, 01 (um) professor – Licenciatura em Física e também mestrando, 01 (uma) diretora e 01 (uma) coordenadora pedagógica. Em seus pré-requisitos para a escolha do professor iniciante e em busca de uma vertente diferenciada, o autor optou em analisar um professor que não tivesse sido bolsista do PIBID, uma vez que o mesmo foi co-

formador de seis alunos da Universidade Federal do Piauí no PIBID, e que de certa forma, esses alunos tinham o privilégio de correlacionar as teorias e os momentos experienciados, com as devidas e pertinentes trocas de conhecimentos. Em suas considerações, o autor destaca que o professor iniciante não tem uma referência para o direcionamento educativo sugerido pela referida equipe, advinda de órgãos superiores, restando a ele apenas desenvolver suas atividades no solilóquio, uma aprendizagem por meio das experiências diárias. Logo o autor ressalta que a cultura escolar influencia no desenvolvimento profissional do professor iniciante, pois a partir dela, pode-se ocorrer uma resignificação da sua atividade docente, contribuindo assim no modo de conduzir o processo de ensino e aprendizagem.

Oliveira (2018) objetivou identificar, no âmbito do curso de Pedagogia EAD e a partir das narrativas autobiográficas dos estudantes concluintes e egressos, se o fato de o Pedagogo ser formado na modalidade a distância, onde a tecnologia permeia todo o processo formativo faz desse professor, um usuário das tecnologias em suas práticas. A partir da experiência da autora como docente da EAD, uma de suas questões norteadoras é de saber: a formação na EAD contribui para o uso consciente e reflexivo das tecnologias enquanto linguagem de comunicação? Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho investigativo elaborada na modalidade narrativa e autobiográfica e amparada na abordagem hermenêutico-fenomenológica para a interpretação das narrativas, a partir das experiências vividas e contadas. A autora realizou um questionário *on-line* para vinte e sete participantes, logo, foram selecionados sete a partir dos requisitos escolhidos. Os participantes são egressos e concluintes do curso de Pedagogia EAD do ensino privado do estado de São Paulo, os mesmos, passaram por uma entrevista por meio do aplicativo móvel *Whatsapp*, devido à distância geográfica, onde compartilharam das experiências a partir do uso de tecnologias em suas práticas. Oliveira (2018, p. 99) considera que a partir do uso consciente da tecnologia, que o fato do Pedagogo ser formado na modalidade a distância, faz desse professor um usuário das tecnologias em suas práticas – embora haja, eventualmente, uma utilização equivocada dos recursos, sem uma reflexão crítica acerca da sua aplicação na prática docente.

Partindo dos sujeitos da presente pesquisa, foi necessário inferir como descritor "*Egressos do curso de Pedagogia EAD*" para que pudéssemos analisar as pesquisas voltadas aos egressos do curso de outras Universidades de modo a

refletirmos sobre as inspirações direcionadas aos alunos concluintes. Foram filtradas 898 dissertações, dessas pesquisas, foram selecionados apenas quatro trabalhos sinalizados para o presente descritor: Lucindo (2015), Glasenapp (2015), Gonçallo (2017) e Pezzi (2017).

Lucindo (2015) apresenta em sua pesquisa intitulada: Quem são os pedagogos que atuam nas instituições de ensino público: identificando o perfil, a formação e a trajetória desses profissionais. Como objetivo geral conhecer quem são os pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da Superintendência Regional de Ensino de Outro Preto (SRE-OP) sendo que um de seus objetivos específicos foi de verificar como se constituiu o processo de formação inicial e como ocorre a formação continuada desses docentes. Para a coleta de dados, foi realizado entrevistas e um questionário semiestruturado para 15 pedagogos que atuam como nas instituições públicas da região. A autora apresenta o histórico e os aspectos legais do curso de pedagogia no Brasil, visando introduzir seu trabalho a partir do curso na perspectiva do perfil dos sujeitos da pesquisa. Em seu subcapítulo sobre a formação inicial dos entrevistados, se sobressai pelas respostas, a carência de práticas durante a graduação, logo a autora ressalta a necessidade de analisar de forma crítica os cursos de formação de professores como forma de identificar os possíveis problemas e propor outros caminhos visando as habilidades relacionadas com a teoria e prática.

Glasenapp (2015) apresenta em sua dissertação: Os professores iniciantes: acompanhamento e ações de apoio no Ensino Fundamental. A presente pesquisa tem como foco, conhecer o processo de acompanhamento e as ações de apoio oferecidas aos professores iniciantes na rede Municipal de ensino de Joinville, Santa Catarina. Como aporte teórico, a autora traz as políticas e os programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil e o desenvolvimento do profissional docente. Como instrumento de coleta de dados, a autora realizou entrevistas semiestruturadas com a coordenadora do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação e os profissionais que recebem os professores iniciantes nas escolas, sendo eles cinco diretores, cinco supervisores escolares e cinco professores experientes. A partir dos dados obtidos, ratificaram a inexistência de um programa ou política pensados exclusivamente para os professores iniciantes e que não há um acompanhamento sistemático do professor iniciante por parte da Secretaria Municipal de Educação.

Em sua pesquisa, Gonçallo (2017) aborda a importância do estudo sobre a necessidade de compreender os processos que perpassam a inserção do professor

iniciante no contexto universitário. A presente investigação aponta a fragilidade da acolhida e acompanhamento dos professores iniciantes e de programas formativos para os docentes do ensino Superior. Dessa forma, podemos fazer uma breve análise com a pesquisa de Glasenapp (2015), em que concluiu que o acompanhamento dos professores iniciantes na Educação Básica também não legitima um percurso a ser seguido através de políticas públicas e programas voltados para iniciação à docência.

É importante ressaltar que, entre as pesquisas analisadas, procuramos direcionar para todos os níveis de ensino, nesse sentido Pezzi (2017), apresenta os professores iniciantes na Educação infantil, diálogos e formação docente. Como objetivo geral, buscou compreender como é realizado o trabalho das professoras em início de carreira, que atuavam nos centros Educação Infantil públicos do município de Joinville/ SC, com crianças público-alvo da Educação Especial. Foi realizado um questionário com trinta e três professoras da Educação Infantil com até três anos de iniciação na docência. A partir dos resultados obtidos, a autora traz como sugestão para a Secretaria Municipal de Educação do município, repensar a organização da formação continuada de seus profissionais, bem como investir em propostas que envolvam o planejamento do suporte para o trabalho das professoras da Educação Infantil e do trabalho colaborativo na perspectiva da educação inclusiva.

A partir do atual projeto de pesquisa, da professora orientadora, Powaczuk (2017), intitulado como: Desafios da iniciação na docência: experiência de egressas do curso de Pedagogia busca em seu objetivo geral: reconhecer os processos envolvidos na iniciação na carreira do magistério no contexto da Educação Infantil e nos Anos iniciais dos (as) egressos (as) do curso. O desenvolvimento da pesquisa foi a partir de uma abordagem qualitativa narrativa contemplando questionários e entrevistas semiestruturadas. A partir dos estudos desenvolvidos destacam a iniciação na docência marcada pela solidão pedagógica e pelo descarte da formação inicial, evidenciado como dilema do professor iniciante a constituição de uma identidade própria diante dos desafios que emergem na assunção do trabalho docente. A iniciação docente apresenta-se tensionada pela construção de um modo singular de ser professor de acordo com os saberes e concepções elaborados ao longo da trajetória de formação e a necessidade de pertencimento a uma cultura escolar já instituída. Por um lado, têm necessidade de adaptar-se ao grupo do qual passam a fazer parte e, por outro, precisam construir suas próprias concepções e identidades como profissionais docentes.

Tendo em vista, os encaminhamentos desenvolvidos ao longo dos anos, foi possível considerar que é frente a estes novos desafios que atualizações e reconfigurações se fazem necessárias para que a universidade e a escola básica possam viabilizar e propiciar processos formativos compatíveis com novos contextos da contemporaneidade.

Dentre o conjunto de análises das pesquisas que direcionam a presente temática, é importante salientar que o curso de graduação em Pedagogia UAB da UFSM faz a interlocução das práticas vivenciadas com os estudantes em suas realidades locais, com o atual projeto de pesquisa, orientado pela professora, Dr^a Andréa Forgiarini Cecchin (2016), que aborda o seguinte estudo: “Relações entre a proposta curricular, a gestão administrativa - pedagógica e as demandas do mercado de trabalho para o profissional egresso do curso de Pedagogia EAD”, uma vez que busca averiguar as possíveis repercussões da inserção dos egressos do Curso de Pedagogia a distância no mercado de trabalho, além de potencializar a formação dos estudantes do Curso de Pedagogia a distância UAB/UFSM. A metodologia utilizada para o projeto é a análise compreensiva de base Fenomenológica, descrita por Bernardes (1989) e utilizada por Cecchin (2006). A coleta de dados prevê diferentes procedimentos: pesquisa documental, questionário *on-line*, análise do ambiente pedagógico das disciplinas, entrevista, além da pesquisa bibliográfica que dará sustentação ao estudo. O que se pretende é a realização de um diagnóstico que ofereça elementos prospectivos que possam servir de base para subsidiar uma atualização do currículo e dos processos de gestão. Assim, os estudantes terão oportunidade de integrar a formação acadêmica a seu projeto de vida e de movimentar os saberes científicos no mundo do trabalho.

Dessa forma, entendemos que as ações dos projetos Powaczuk (2017) e Cecchin (2016), vêm ao encontro com a investigação que nos propusemos desenvolver, possibilitando agregar esforços na direção de identificar e atender as diferentes demandas sociais e formativas a fim de contribuir para o contexto onde as discentes do Curso de Pedagogia UAB/UFSM estão inseridos.

Diante disso, apresentamos um conjunto de aspectos que a análise dos estudos realizados nos permitem indicar sobre a pesquisa a ser desenvolvida sobre as Egressas do curso de Pedagogia UAB/UFSM: os desafios da iniciação na carreira docente.

Tabela 1: Contribuições da pesquisa

Os estudos de Vaillant e Marcelo (2012, 2018), Marcelo (1999, 2009), Huberman (2000), Tardif (2006) e Gil (2012) são referenciais presentes nas pesquisas que enfocam a iniciação de professores e nos permitem ampliar a compressão sobre o campo de estudo;
A iniciação a docência é demarcada por desafios intensos que, de modo geral, são enfrentados individualmente. A concretude das pesquisas analisadas evidenciou o quão delicado se torna o processo vivido pelos profissionais iniciantes, do mesmo modo que não se têm pensado nessas ações institucionais e formativas voltadas a iniciação à docência;
É necessário estudos que permitam melhor compreender as relações entre a iniciação docente e a gestão dos processos educativos, seja nas Instituições formadoras como nas instituições escolares;
A iniciação a docência é demarcada por desafios intensos que, de modo geral, são enfrentados individualmente. A concretude das pesquisas analisadas evidenciou o quão delicado se torna o processo vivido pelos profissionais iniciantes, do mesmo modo que não se têm pensado nessas ações institucionais e formativas voltadas a iniciação à docência;

Fonte: Sistematização da autora.

A análise realizada permitiu evidenciarmos um conjunto de aspectos que remetem a iniciação a docência com professores em diferentes níveis de ensino. A revisão desses estudos possibilitou incrementarmos nossa investigação sobre o olhar dos desafios impostos na prática pedagógica de professores iniciantes, tendo como demarcador principal mapear esses docentes e desenvolver momentos de diálogo e reflexão através de compartilhamento de experiências entre os pares a partir dessas vivências que constituem o ser e fazer docente de egressas de um curso na modalidade EAD. Tendo em vista que a proposta em questão, está pautada nos aspectos destacados acima para justificar a relevância social e acadêmica do estudo desenvolvido.

2. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

A partir dos estudos desenvolvidos, nossa investigação tem como foco compreender os desafios e enfrentamentos que as egressas do Curso de Pedagogia UAB/UFSM se deparam ao serem inseridas no contexto escolar.

2.1 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Podemos considerar a partir dos estudos desenvolvidos, a seguinte problemática de pesquisa foi: **Quais os desafios que as egressas do curso de Pedagogia UAB/UFSM enfrentam ao inserir-se na carreira docente?**

2.1.1 Objetivo geral

A partir da questão que norteia esse estudo, elencamos como objetivo geral:

- Compreender quais os enfrentamentos que as egressas do curso de Pedagogia UAB/UFSM se deparam ao inserir-se na carreira docente.

2.1.2 Objetivos específicos

Para desenvolver esse estudo, elencamos os objetivos específicos para que orientassem as especificidades de cada demanda a ser delineada na presente pesquisa:

- Mapear o número de egressas do curso de Pedagogia UAB/UFSM e a inserção das mesmas na carreira docente.
- Identificar enfrentamentos vividos pelas egressas do curso de Pedagogia da UFSM na iniciação da carreira docente.
- Inferir indicadores sobre a relação entre a formação inicial e os enfrentamentos docentes.
- Promover espaços de formação *on-line* para compartilhamento de experiências das egressas do curso.

2.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

Optamos pela pesquisa de abordagem qualitativa narrativa de cunho sócio histórica (FREITAS, 2002, FREITAS E RAMOS, 2010, BAKHTIN, 2006, VYGOTSKI, 2005, BOLZAN, 2002, 2006, GIBBS, 2009, POWACZUK, 2012) para o desenvolvimento deste estudo, tendo em vista que esta visa compreender o sujeito através de sua trajetória formativa, reconhecendo-os na sua condição social, histórica e cultural. Entendemos que nada pode ser compreendido de forma isolada, ou descontextualizada, uma vez que é necessário levar em conta os mais diversos significados e sentidos construídos de uma determinada situação cultural, situado num certo tempo e espaço (POWACZUK, 2012).

De acordo com essa abordagem os fenômenos sociais precisam ser compreendidos a partir da ótica de quem vive a situação investigada, na direção de esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo (GIBBS, 2009, FREITAS, 2002).

Para Freitas (2002), a pesquisa qualitativa narrativa orientada pela abordagem sócio histórica, reconhece os fenômenos na sua historicidade e complexidade, de modo a compreender os processos em seu desenvolvimento. Desse modo, apresenta que:

Os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva sócio-histórica, ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto. (FREITAS, 2002, p.26).

Pautada nos estudos de Bakhtin e Vygotsky a abordagem prevê o estudo dos fenômenos em seu processo vivo e não estático, procurando compreender os eventos investigados em suas possíveis relações, integrando o individual com o social, focalizando o acontecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações. (FREITAS E RAMOS, 2010).

Dessa forma, a abordagem possibilitou um aprofundamento direcionado às demandas da iniciação na carreira docente, pois nossa intenção foi conhecer o modo como as egressas produzem seus enfrentamentos na direção de reconhecer os sentidos e significados atribuídos a carreira docente e aos seus processos formativos. Ressalta-se, ainda, a relação da pesquisadora, pois

O pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações. Ele se ressignifica no campo. O mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa. (FREITAS, 2002, p. 26)

Neste sentido, concordamos com Bolzan (2006), ao enfatizar os processos de construção coletiva dos sujeitos, contemplando as diferentes histórias que se entrelaçam no decorrer das investigações, permitindo o compartilhamento de ideias, de experiências de vida e de formação. Coloca-se, assim, como imprescindível a atenção acerca das condições/mediações socioculturais a partir das quais os sujeitos se constituem e produzem seus entendimentos sobre as situações e eventos que participam.

Nesta perspectiva, os sujeitos colaboradores do estudo foram considerados na sua historicidade, datados, concretos, marcados por uma cultura e, portanto, o conhecimento acerca dos processos envolvidos na iniciação à docência implica compreendermos como os professores experimentam e interpretam as suas experiências, como elaboram seus pensamentos e ações de modo a configurar modos singulares de serem docentes.

Assim, tomamos como premissa a ideia de que ver e compreender o outro significa ver e compreender outra consciência. A leitura e a compreensão realizadas, a partir de uma abordagem qualitativa narrativa, implicam a consideração de que estão em jogo nesse processo duas consciências (investigador e investigado), suscitando uma relação dialógica, de modo que a construção emergente se caracterize como uma construção coletiva e compartilhada de significados e sentidos. De acordo com Freitas e Ramos (2010):

O homem não é um objeto, nem algo sem voz: é outro sujeito, outro eu que interage dialogicamente com seus interlocutores. Dessa maneira, pesquisador e pesquisado se constituem como dois sujeitos em interação que participam ativamente do acontecimento da pesquisa. Esta se converte em um espaço dialógico, no qual todos tem voz, e assumem uma posição responsiva ativa. (FREITAS E RAMOS, 2010, p. 17).

Neste sentido, pesquisador e colaboradores têm possibilidades de aprender, se transformar e se ressignificar durante o processo de pesquisa, pois

não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.* (BAKHTIN, 2006, p.99, grifo do autor)

Compreendemos que a partir do dito ou não dito, do falado pelo outro, assumimos uma postura responsiva, a partir da bagagem histórica de quem escuta, como de quem pronuncia. As interpretações são reconstruídas e direcionadas a tal ponto que, direcionamos às palavras para nossas vivências e atribuímos sentido e significado a partir dela. Desta forma, inspiramo-nos nas palavras de Vygotsky quando afirma:

[...] aqueles que estão acostumados ao pensamento solitário e independente não apreendem com facilidade os pensamentos alheios, e são muito parciais quanto aos seus próprios; mas as pessoas que mantêm um contato mais estreito apreendem os complexos significados que transmitem uma à outra (VYGOTSKI, 2005, p. 176).

Portanto, ao assumir uma abordagem qualitativa de cunho sócio-histórico, os acontecimentos narrados pelo pesquisador e pesquisados, a partir das trajetórias que fomentam a iniciação na carreira docente visam interação e reflexão entre as experiências dos sujeitos desse estudo, implicando

que mergulhemos as palavras nas experiências vividas, em sua concretude e acepções, movimentando a racionalidade e a subjetividade individual nos liames do coletivo. Na perspectiva dos acontecimentos narrados não há uma versão única, autorizada por uma descrição literal do fato acontecido, mas múltiplas leituras que, na arena das significações nascidas de uma narrativa inconclusa, encontram os sentidos outros criados pelos ouvintes em seu universo subjetivo e inviolável. (FREITAS E RAMOS 2010, p. 27)

Assim, nosso empenho ao longo do estudo foi de nos aproximarmos dos sentidos e significados revelados pelas professoras em suas narrativas, de modo a compreendê-las em suas idiosincrasias. Uma aproximação, conscientemente e intencionalmente dirigida, pois como destaca Freitas (2002) cada investigador tem certo horizonte social definido e estabelecido que orienta a sua compreensão e que o coloca diante de seu interlocutor como uma forma própria de relacionamento. A partir dessa situação social, do lugar em que se situa, é que constrói suas deduções, suas motivações e apreciações. A leitura que faz do outro e dos acontecimentos que o

cercam está impregnada do lugar de onde se fala sendo orientada pela perspectiva teórica que conduz sua investigação. De tal modo enfatizamos que a nossa pretensão neste estudo é de nos aproximarmos dos sentidos e significados construídos pelas professoras em suas trajetórias formativas, como forma de melhor compreendermos as demandas que se apresentam às jovens iniciantes a partir de suas narrativas.

2.2.1 O contexto da pesquisa: Curso de Pedagogia UAB/UFSM

O contexto que emerge a presente pesquisa está inserido no curso de Pedagogia UAB/UFSM, localizada no município de Santa Maria, centro do estado do Rio Grande do Sul. O curso é ofertado na modalidade Licenciatura Plena, reconhecido pela Portaria n. 177/2013/MEC, publicada no DOU, DE 19/04/2013, teve sua renovação de Reconhecimento pela Portaria 913 SERES/MEC, publicada no DOU, de 27/12/2018. Diante a história do curso, encontrada na página do mesmo, atualmente, é ofertado em 20 polos.

O Curso de Pedagogia EAD foi criado em 2007, com oferta em nove polos do Rio Grande do Sul. Desde sua criação, teve novas ofertas em 2009, 2010, 2012, 2013, 2014, 2017, 2018 e 2019 nos seguintes municípios: Agudo, Cacequi, Cachoeira do Sul, Cerro Largo, Cruz Alta, Encantado, Faxinal do Soturno, Jacuizinho, Novo Hamburgo, Panambi, Restinga Seca, Sapucaia do Sul, Santana da Boa Vista, Santana do Livramento, São Francisco de Paula, São Lourenço do Sul, São Sepé, Sarandi, Seberí, Sobradinho, Tapejara, Tio Hugo, Três de Maio, Três Passos. Alguns polos deixaram de ser atendidos e foram substituídos por outros.¹⁰

O curso de Pedagogia já colou o grau de quase 800 acadêmicos dentre os polos mencionados acima, nesse sentido, cabe destacar Huberman (2000, p.39) para filtrar os sujeitos da pesquisa, acreditamos que a iniciação, “sobre a fase de entrada a carreira docente está nos três primeiros anos de ensino”. Nesse sentido, teremos como participantes da pesquisa, as egressas do curso entre os anos de 2017 e 2018, dos seguintes polos: Cacequi, Cruz Alta, Palmeira das Missões, Sobradinho, Tapejara, Três de Maio e Três Passos. A escolha desses polos se dá pelo fato de que nesses anos delimitados pela pesquisa, foram as cidades que demandaram estágios e conseqüentemente, colação de grau. Partindo dessa premissa, delimitamos os

¹⁰ Disponível em < <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/educacao-a-distancia/pedagogia/historia-do-curso/>>

participantes dos polos UAB/UFSM dentro dessa característica, uma vez que após o primeiro instrumento de investigação conseguimos analisar o perfil das egressas que darão continuidade na pesquisa.

2.2.2 Sujeitos da investigação em cada etapa

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas, contemplando como instrumentos de investigação, questionários, entrevistas e as Redes colaborativas, os quais serão detalhados no item que segue. Em cada uma das etapas, tivemos a adesão diferenciada de egressos do curso de Pedagogia UAB/UFSM, totalizando aproximadamente 48 participantes subdivididos na seguinte forma.

Tabela 2: Participantes da pesquisa

Etapa	Sujeitos
Questionários	27 participantes
Entrevistas	06 participantes
Rede colaborativa	15 participantes

Fonte: Sistematização da autora.

Vale constar que dos 27 participantes da etapa do questionário, apenas 06 participaram da segunda etapa e dessas, 02 foram até a terceira fase da pesquisa juntamente com as outras 13 egressas que aderiram a participação das Redes Colaborativas. Totalizamos na investigação com a colaboração de 44 sujeitos diferentes.

2.2.3 Etapas do estudo: os instrumentos da investigação e a apresentação das participantes

Pela distância geográfica que se constituem os polos do curso de Pedagogia UAB/UFSM e o tempo previsto para a realização da coleta de dados, utilizamos, os seguintes passos como instrumentos de investigação: Questionário, entrevistas semiestruturadas e ambiente interativo para compartilhamento de experiências e conhecimentos.

2.2.3.1 Primeira etapa: questionário

Primeiramente, foi criado um espaço nas redes sociais para promover o acolhimento dos egressos, posteriormente foi aplicado por meio do espaço *on-line*, um questionário para envolver os participantes da pesquisa no intuito de averiguar a possibilidade de participação e para coletar as informações prévias referente a temática.

Figura 1: Página nas redes sociais



Fonte: Dados da autora.

Figura 2: Conhecendo as participantes pela rede social



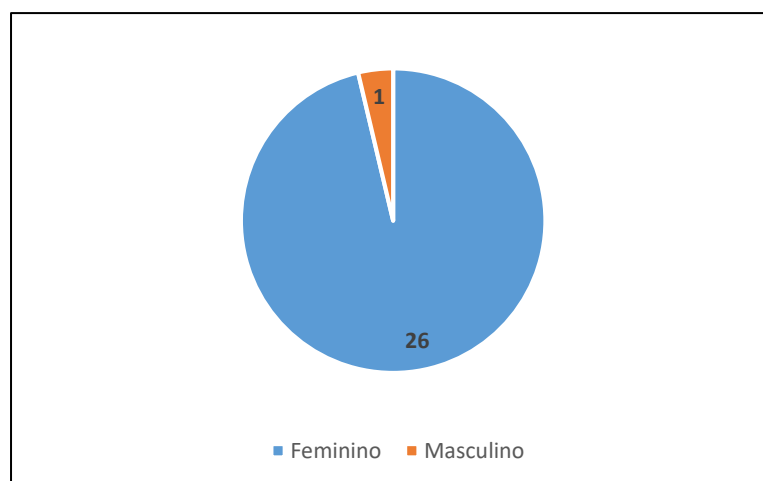
Fonte: Dados da autora.

Nesse primeiro momento, compartilhamos através do Google Forms¹¹, um formulário para que as egressas do curso dos anos de 2017 e 2018 preenchessem alguns dados referentes ao tempo que estão atuando na docência, ano de formação, em qual nível da educação de ensino leciona, se já atuou ou atua em cargos de gestão, entre outras questões apresentadas no apêndice A. Essa prática foi delineada como uma forma de mapear o número de egressas e a inserção delas na carreira docente após concluir o curso de Pedagogia UAB/UFSM, bem como convidá-las para a investigação proposta.

O questionário realizado pela ferramenta do Google Forms, foi enviado para 245 egressas¹² do curso de Pedagogia dos anos de 2017 e 2018. Participaram desta etapa 27 egressas no período de quatro meses entre adesão e participação dessa etapa.

O mesmo foi elaborado com 13 perguntas de múltipla escolha e descritivas a fim de compreender alguns dados básicos referentes aos percursos de formação e atuação das egressas do curso de Pedagogia UAB/UFSM. Baseadas nos dados do questionário, organizamos gráficos como forma de contribuir para análise dos elementos encontrados.

Gráfico 2: Gênero dos participantes do questionário.



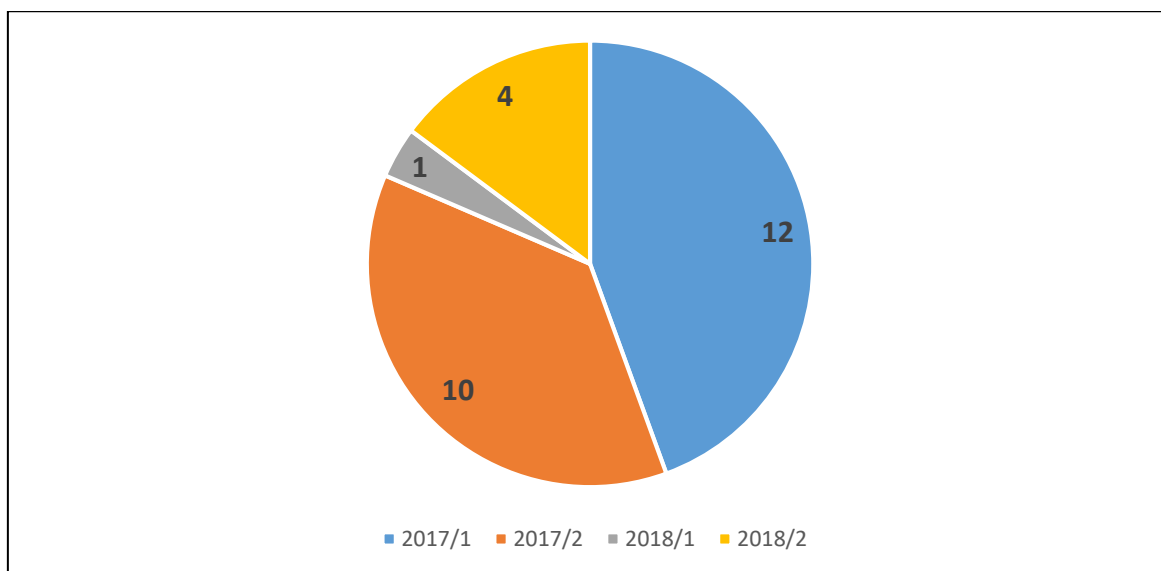
Fonte: Sistematização da autora.

¹¹ Formulários do Google é um aplicativo de administração de pesquisas *on-line* que apresenta recursos de colaboração e compartilhamento para fins de coleta, armazenamento e análise informações.

¹² Adotamos a flexão em gênero no feminino devido a se tratar da condição da maioria das participantes da pesquisa.

As participantes desta fase da pesquisa são, na sua maioria mulheres, confirmando dados estatísticos relativos a preponderância do sexo feminino no curso de Pedagogia. Somente um dos participantes é do sexo masculino

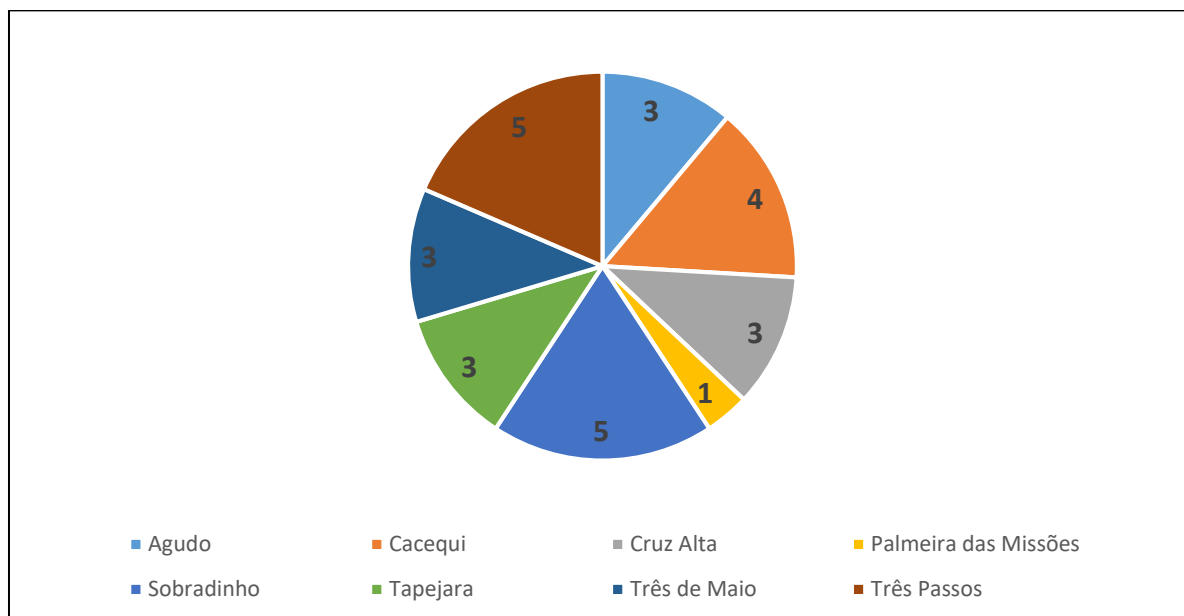
Gráfico 3: Número de egressas e seu respectivo ano de conclusão.



Fonte: Sistematização da autora.

A partir dos dados obtidos com o ano de conclusão das egressas entrevistadas, percebemos que 12 finalizaram no 1º semestre de 2017, 10 finalizaram no 2º semestre de 2017, 1 no primeiro semestre de 2018 e 4 egressas no 2º semestre de 2018, sendo a maior parte no ano de 2017.

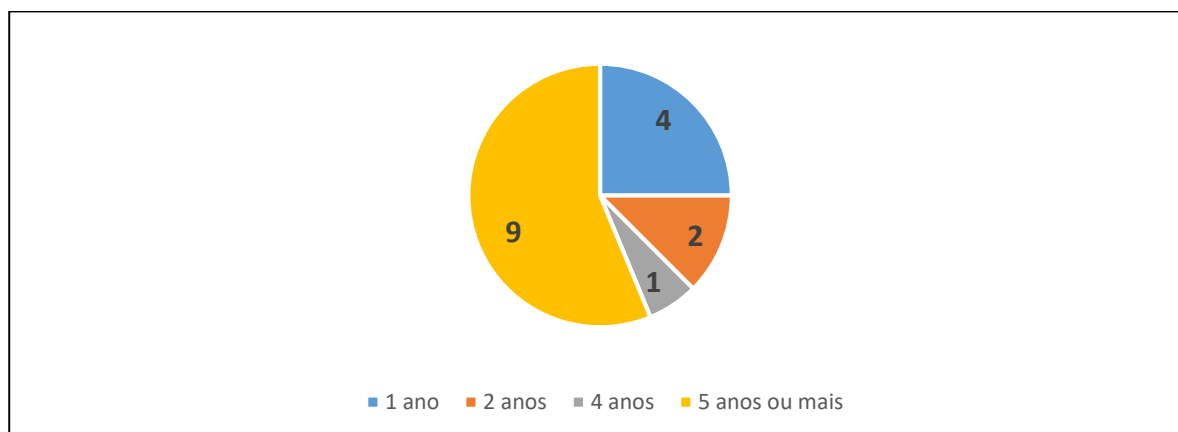
Gráfico 4: Polo de origem.



Fonte: Sistematização da autora.

Sobre o polo de origem das egressas, tivemos a participação de 3 egressas do polo de Agudo, 4 do polo de Cacequi, 3 de Cruz Alta, 1 de Palmeira das Missões, 5 egressas do polo de Sobradinho, 3 de Tapejara, 3 egressas de Três de Maio e 5 egressas do polo de Três Passos.

Gráfico 5: Tempo de atuação das docentes



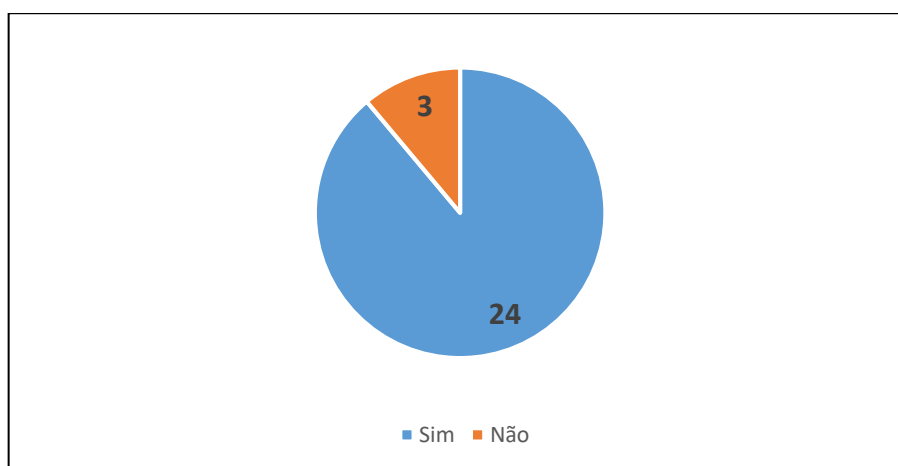
Fonte: Sistematização da autora.

Evidenciamos que grande parte das egressas que estão atuando na Educação Básica ou Ensino Superior já possuem mais de 5 anos de atuação, totalizando 9 egressas. Diante da prerrogativa que o ano de formação no Curso de Pedagogia foi 2017, 2018, e a aplicação do questionário foi em 2019, podemos inferir que as participantes já deviam ter formação que lhes possibilitasse a atuação no magistério, com o curso Normal ou até mesmo em outras graduações de licenciatura.

Neste sentido, nesse mesmo gráfico, podemos indicar que 7 das egressas estão no período de iniciação na carreira docente, sendo uma egressa com 4 anos de atuação, duas egressas com dois anos e quatro egressas com apenas 1 ano de atuação na área de formação. Esta afirmação encontra respaldo nos estudos de Huberman (2000), que apresenta o ciclo de vida dos professores, tendo em vista do 1º ao 3º ano de carreira como a fase da entrada/ tateamento em que o professor se encontra em total descoberta e exploração da carreira docente.

Dessas 7 iniciantes, 4 atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental, conforme apresentamos no gráfico anterior, as outras 3 egressas estão em outras áreas como, professora do Programa Mais Educação e monitoras de alunos com necessidades especiais.

Gráfico 6: Intenções de continuidade na pesquisa



Fonte: Sistematização da autora.

A continuidade da pesquisa se deu a partir da realização de entrevistas com as egressas que manifestaram a adesão a 2ª etapa da pesquisa e atendiam a prerrogativa definida no estudo, de estar no início da carreira como docente.

2.2.3.2 Segunda etapa: entrevistas

A etapa seguinte se deu a partir de entrevistas semiestruturadas com 6 egressas que concordaram desenvolver os próximos passos da pesquisa. Freitas e Ramos (2010, p. 94) esclarecem em sua obra as ideias de Laville e Dionne (1999) sobre a entrevista semiestruturada no âmbito geral da metodologia da pesquisa como “o entrevistador parte de um roteiro prévio, porém não rígido que pode ser alterado no decorrer da entrevista, de modo que o entrevistador pode fazer outras perguntas dependendo das respostas anteriores do entrevistado”, o que exige-nos a compreensão da entrevista como

uma situação de produção de linguagem, acontece na interação entre sujeitos (pesquisador e pesquisado) e objetiva mútua compreensão, ou seja, a compreensão ativa que resulta na atitude responsiva dos sujeitos em diálogo. Este tipo de entrevista parte do conceito de dialogismo em Bakhtin. (Freitas e Ramos (2010, p. 94)

Freitas e Ramos (2010, p. 95), ainda, complementam que a entrevista semiestruturada, “pode ser chamada de entrevista dialógica, pois se constitui como uma relação entre os sujeitos, cada um com suas experiências históricas e culturais, e nessa relação constroem sentidos”.

Essas interações que permearam as entrevistas semiestruturadas, deram subsídios para que houvesse diálogos a partir dos enfrentamentos das egressas ao inserir-se na carreira docente. Definimos alguns tópicos guias para alinhar essas questões e entender os desafios do trabalho pedagógico, experiências e compartilhamento de ideias, histórias que fazem sentido no período de iniciação da carreira docente das entrevistadas.

Neste sentido, os tópicos guias elencados para a entrevista semiestruturada foram:

Tabela 3: Tópicos guias para as entrevistas

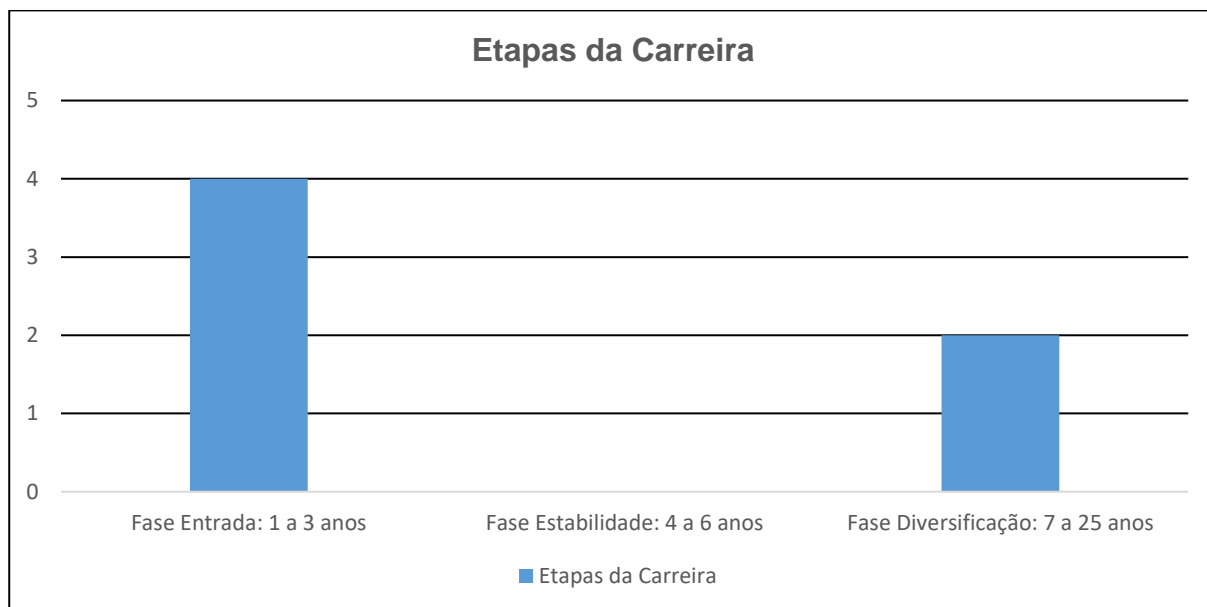
Opção pela docência e pelo curso de Pedagogia;
Expectativa com o Curso de Pedagogia;
Experiências de destaque na formação inicial;
Direcionamento após a formação inicial;
Desafios da inserção na carreira do magistério;
Suportes para enfrentar os desafios;
Experiências formativas no Curso de Pedagogia

Fonte: Sistematização da autora.

Ressaltamos que as entrevistas foram desenvolvidas virtualmente, pelo aplicativo WhatsApp através de vídeo chamada com 6 egressas do curso, concluintes em 2017/ 01 e 2017/2 sendo: 3 do polo de Sobradinho, 1 egressa do polo de Três de Maio, 1 egressa do polo de Agudo e 1 do polo Cacequi. As concluintes em 2017/01 subdivididas 1 em cada polo, são do polo de Três de Maio, Agudo, Cacequi e Sobradinho. E as demais egressas concluintes em 2017/02 são do polo de Sobradinho. Essa escolha se deu pela justificativa das egressas terem aceitado participar da segunda etapa e posteriormente, estar atuando como docentes.

De acordo com as fases da carreira apresentadas por Huberman (2000), nossas participantes para a segunda etapa da pesquisa encontram-se nas seguintes fases:

Gráfico 7: Gráficos da Carreira



Fonte: Sistematização da autora.

Todas as participantes possuem menos de 10 anos na carreira. Dessas, há quatro participantes que se encontram na fase de entrada na carreira e duas que estão na fase da diversificação, ou seja, elas buscam uma necessidade de se manter na profissão. “As primeiras fases representam o estabelecer-se, em termos profissionais e para aqueles que atingem plenamente os seus objetivos, haveria um “balanço” no plano profissional”. (HUBERMAN, 2000, p.48)

A fim de conhecermos sobre a trajetória das egressas, iremos apresentá-las a partir das suas respostas individuais dos questionários e algumas situações pertinentes relatadas na entrevista, para isso, identificaremos as participantes com pseudônimos a partir da analogia de espécies de borboletas.

Primeiramente, sobre egressa de Sobradinho, a *Borboleta-pavão* tem 37 anos, concluiu o curso em 2017/01, atua há mais de cinco anos na Educação Básica como professora do Ensino Fundamental I em escolas públicas dos municípios de Lagoa Bonita e Sobradinho/RS.

A egressa *Borboleta-aurora*, 30 anos, concluiu a graduação em 2017/1 pelo polo de Agudo, começou sua carreira docente em 2019 na Educação Básica, concursada no Ensino Fundamental I no município de Manaus/AM. Graduada em Matemática e Especialista em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação (TIC).

Sobre a egressa *Borboleta-monarca*, 36 anos, concluiu o curso em 2017/01 pelo polo de Três de Maio, atua como professora da Educação Infantil, concursada há dois anos. Especialista em Educação Infantil e realizando sua segunda especialização em Ciências da Natureza.

A egressa do polo de Cacequi que concluiu o curso em 2017/01, denominamos o seu pseudônimo *Borboleta almirante-velha-europeu* ela tem 47 anos, reside em Santa Maria/RS e atua há 1 ano como professora da Educação Infantil na rede privada do município.

A egressa *Borboleta-morfo-azul* 36 anos, concluiu sua graduação em Pedagogia pelo polo de Sobradinho em 2017/02, reside em Santa Cruz do Sul e começou a atuar como professora da Educação Infantil no município de Rio Pardo no ano vigente.

Sobre as vivências da egressa do polo Sobradinho, *Borboleta-zebra*, 30 anos, atua como docente há 9 anos pela sua primeira graduação em Letras. Atualmente reside no município de Santarém/Pará como professora no IFPA do município, com a modalidade da EJA.

Inicialmente as entrevistas foram transcritas e lidas na sua íntegra, logo passamos a observá-las a partir dos objetivos pautados na investigação. Esses elementos foram basilares para a realização da terceira etapa da pesquisa, tendo em vista que consistiu nos espaços formativos *on-line* provindos das Redes Colaborativas.

2.2.3.3 Terceira etapa: as redes colaborativas

Após o período de análise inicial das entrevistas, foi realizado um convite para participação em um espaço formativo *on-line* de aprendizagem denominado **“Tecendo Redes colaborativas entre as egressas do curso de Pedagogia UAB/UFSM”** com o objetivo de promover espaços de acolhida, compartilhamento de experiências, saberes e fazeres a partir da iniciação na docência para todas as egressas do curso de Pedagogia UAB/UFSM dos anos de 2017, 2018 e incluímos as de 2020, visto que concluíram o curso antes do período dessa próxima etapa da pesquisa.

Criamos pelo Google Forms uma proposta para inscrição - Apêndice B para a participação das egressas. A proposta se configurou em dois momentos realizados no

ambiente virtual Google Meet em que aconteceram nos dias 13 e 20 de outubro de 2020 no período de 2h cada encontro.

Para as Redes colaborativas, mapeamos as egressas pelo grupo fechado na Rede Social Facebook criado pela autora, como também por meio de um convite via endereço eletrônico com o *link* para a inscrição via formulário sobre as Rodas de Conversa em que obtivemos o aceite de 15 egressas do curso.

A partir dos dados obtidos no formulário, apresentamos na tabela a seguir o ano de conclusão, polo de origem e o atual vínculo das participantes dessa etapa.

Tabela 4: Terceira etapa da pesquisa

Ano de conclusão	Polo UAB de origem	Vínculo
2017/01	Três de Maio ¹³	Professora da Educação Básica - Educação Infantil- rede pública
2017/01	Agudo ¹⁴	Professora da Educação Básica - Ensino Fundamental - rede pública
2017/01	Três Passos	Professora da Educação Básica - Educação Infantil - rede pública
2017/01	Agudo	Professora da Educação Básica - Educação Infantil – rede pública
2017/02	Sobradinho	Professora da Educação Básica - Educação Infantil - rede pública
2017/02	Cacequi	Professora da Educação Básica - Anos Iniciais - rede privada
2018/02	Agudo	Supervisora Pedagógica no Estado e Assessora Pedagógica na Rede privada
2020/01	Sapucaia do Sul	Educadora Social
2020/01	Sapucaia do Sul	Estudante da Educação Superior - pós-graduação - IES privada
2020/01	Santana do Livramento	Estudante da Educação Superior - pós-graduação - IES privada
2020/01	Palmeira das Missões	Professora da Educação Básica - Ensino Fundamental - rede pública
2020/01	São Francisco de Paula	Professora da Educação Básica - Educação Infantil - rede pública
Ainda por concluir	Jacuizinho	Professora da Educação Básica - Educação Infantil e Anos Iniciais- rede pública
Ainda por concluir	Jacuizinho	Estudante da Educação Superior - graduação - IES pública
Ainda por concluir	Faxinal do Soturno	Estudante da Educação Superior - graduação - IES pública

Fonte: Sistematização da autora.

¹³ Participante das outras duas etapas da pesquisa.

¹⁴ Participante das outras duas etapas da pesquisa.

Dessas 15 participantes, 09 estão atuando como docentes, 01 na equipe gestora, 01 educadora social, 02 pós graduandas e 02 acadêmicas do Ensino Superior.

A partir da analogia das borboletas, identificamos as participantes das Redes Colaborativas. Ressaltamos que tivemos a participação de egressas e pesquisadores integrantes do grupo GPDOC que serão identificados por meio de notas de rodapé, quando assim necessário.

A egressa *Borboleta-aurora* e a *Borboleta-monarca* também participaram das outras etapas da pesquisa e foram convidadas para contar sobre suas experiências nas redes colaborativas.

A estudante *Borboleta-rosa* está por concluir o curso de Pedagogia UAB/UFSM, é do polo de Jacuizinho.

A *Borboleta-amarela* está por concluir o curso de Pedagogia UAB/UFSM, é do polo de Faxinal do Soturno e atua como docente há mais de 5 anos.

A egressa *Borboleta-verde* concluiu o curso de Pedagogia UAB/UFSM em 2018/02, seu polo de origem é de Agudo. É Supervisora Pedagógica no Estado e Assessora Pedagógica na Rede privada e atua como docente há mais de 5 anos.

A *Borboleta-laranja* concluiu o curso de Pedagogia UAB/UFSM em 2020/01 pelo polo de Sapucaia do Sul e está se especializando em História e Cultura Afro-Brasileira pela Instituição São Luís.

Desse modo, por acreditar na relevância do compartilhamento de saberes para o processo de transformação da docência promovemos o acompanhamento interativo, proporcionando as egressas, momentos de reflexão às demandas de suas práticas e experiências das demais colegas e participantes do Grupo de Pesquisa GPDOC.

Tomamos como pressuposto, as considerações de Bolzan e Isaia (2007), sobre o conhecimento pedagógico compartilhado, tendo em vista que a construção do docente é tecida de forma coletiva, dentre o conjunto de ideias e saberes que são constituídos e reelaborados entre os pares, pois

compreender o processo de construção de conhecimento pedagógico compartilhado é tão fundamental, quanto compreender o aprender a aprender, que equivale a ser capaz de realizar aprendizagens, em diferentes situações e contextos que favoreçam a aquisição de estratégias cognitivas, considerando-se as condições individuais de cada sujeito na sua interação com pares (crianças e/ou adultos). Ambos os processos implicam em trocas

cognitivas e socioculturais entre ensinantes/aprendentes durante o processo de ensinar e de aprender. (BOLZAN, ISAIA, 2007, p.73)

Entendemos que o trabalho colaborativo no início da carreira docente se faz necessário, pois as práticas que repercutem as experiências diárias garantirão as egressas confiança em seus meios de inserção na entrada da carreira.

Ressaltamos que essa ação, tem sua continuidade prevista de acordo com as demandas manifestadas pelas participantes. Contudo, para este estudo, devido o prazo para defesa da dissertação, tomamos como corpus de análise, dois dos encontros iniciais promovidos. As egressas do curso de Pedagogia UAB/UFSM foram convidadas a participar nas próximas ações, as quais organizadas via grupo de pesquisa GPDOC.

Os encontros ocorreram no segundo semestre de 2020 e estiveram pautados na perspectiva do ECER (ARNOUT, 2019 e ARNOUT, POWACZUK 2020), a partir de suas dimensões basilares que são: a escuta, a contextualização, a experimentação e a reelaboração (ECER). Neste sentido, objetivo das Redes Colaborativas foi criar um espaço de interações e mediações que fomentaram a reflexão coletiva das egressas, permitindo tecer os seus construtos da investigação.

Pautados nesse estudo, (ARNOUT 2019) que definiu suas dimensões articuladoras em: **Escuta (E)** se coloca como dimensão fundante do ambiente a ser organizado em detrimento do diálogo, a **Contextualização (C)** que se refere ao compartilhamento dos desafios docentes em suas situações cotidianas, a **Experimentação (e)** de modo com que cada sujeito se reconhecesse como responsável em seus processos reflexivos diante da prática pedagógica, além disso a dimensão de **Reelaboração (R)** imbricadas nas possibilidades dos sujeitos rever e repensar suas vivências a partir dos processos reflexivos do compartilhamento de saberes sobre a docência.

Partindo desse conjunto de ideias, reelaboramos nossos conceitos com vistas nessas dimensões articuladoras, uma vez que as propostas delineadas nas pesquisas tomaram caminhos distintos. O sentido da **Escuta (E)** evidencia o elemento fundamental da mediação entre os docentes, pois reflete no processo de acolhida, estreitamento de laços e diálogo sobre seus saberes na prática docente, “o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração que sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, mas também o gosto respeitável de expressá-la” (Freire, 2015, p.114) de modo a **Contextualizar (C)** esses saberes a partir dos

diferentes elementos que configuram os enfrentamentos no ingresso da carreira docente.

Na medida em que a tessitura da rede colaborativa acontece, os sujeitos podem **Experimentar (E)** as diferentes realidades do cotidiano escolar, se colocando no lugar do outro e sustentando os processos de interação, fazendo com que haja o fortalecimento dos vínculos entre os sujeitos. (TARDIF 2006) sobre os saberes experienciais, afirma que são produzidos por meio das vivências de relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com seus pares.

A partir da tessitura sobre as diferentes vivências, a dimensão de **Reelaboração (R)** permite abranger novos conhecimentos conduzidos por essas experiências compartilhadas, uma vez que “[...] tentam transformar suas relações de exterioridades com os saberes em relações de interioridades com sua própria prática” Tardif (2014, p. 54).

As Redes Colaborativas têm a intenção de potencializar o ato de reflexão e ação instaurados nas demandas entre formação inicial e continuada, promovendo o compartilhamento de novos saberes entre as egressas do curso de Pedagogia UAB/UFSM. Apresentamos a seguir nossa sistematização sobre as dimensões articuladoras do ECER.

Figura 3: Mapa conceitual do ECER



Fonte: Sistematização da autora.

Cada uma destas dimensões foi ativada pelas possibilidades de compartilhamento, permitindo a construção de saberes e fazeres entre os desafios da carreira docente. Os encontros organizados tiveram a seguinte dinâmica:

Primeiro encontro - **Desafios da Iniciação à docência: Formação inicial e sua relação com a carreira docente**, no qual objetivamos acolher as egressas participantes e apresentar os resultados preliminares do estudo. A Dinâmica do encontro se deu inicialmente pela apresentação da pesquisa pela investigadora. Posteriormente, duas egressas foram convidadas para relatar suas experiências, sendo uma delas a egressa *Borboleta-aurora* do curso de Pedagogia UAB/UFSM participante da primeira etapa da pesquisa e outra convidada egressa do curso de Pedagogia diurno/UFSM participante do Grupo de Pesquisa GPDOC. As egressas foram instigadas a relatar sobre os seus desafios da inserção na carreira, contemplando suas perspectivas relativas as experiências formativas no Curso de Pedagogia bem como sobre seus enfrentamentos na iniciação na carreira docente. No

terceiro momento foi proposto uma questão mobilizadora a todos participantes: **quando você pensa na sua iniciação, que palavras lhe vem à mente?**

A partir disso, as participantes do encontro puderam relatar suas experiências a partir da temática envolvida, como forma de integrar esse conjunto de saberes, foi elaborado uma nuvem de palavras¹⁵ acerca das discussões vivenciadas por cada egressa.

Figura 4: Registro do primeiro encontro das Redes Colaborativas

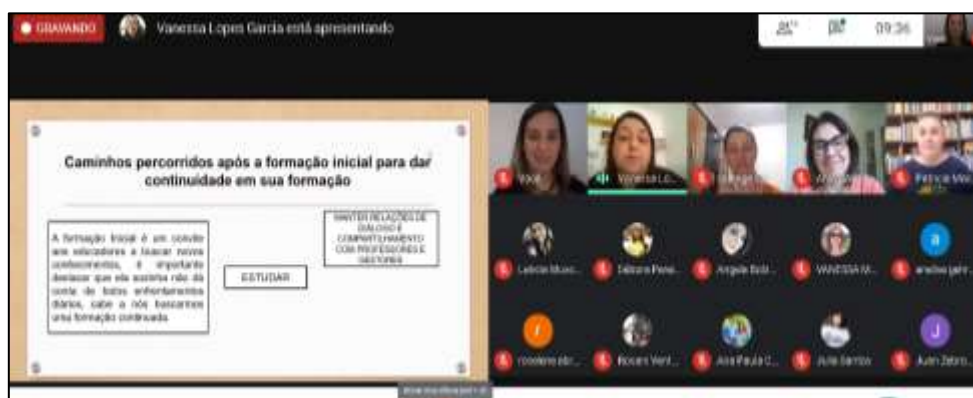


Fonte: Dados da autora.

O segundo encontro - **Redes Colaborativas e os processos transformativos da docência**, tivemos novamente o relato de duas egressas, sendo a *Borboleta-monarca*, participante da primeira etapa da pesquisa e também a egressa do curso de Pedagogia noturno/UFSM integrante do Grupo de Pesquisa GPDOC. As egressas relataram sobre a relação da formação inicial e o exercício profissional docente promovendo a retomada das vivências, instaurando processos reflexivos sobre as temáticas em pauta. Nesse encontro também realizamos nossa nuvem de palavras a partir da seguinte proposição: **quando você pensa nos desafios da docência, o que te permite (auto) transformar?** As participantes também puderam dialogar sobre as suas inquietações e expressar seus desafios sobre a iniciação da carreira docente na ferramenta chat disponibilizada pelo aplicativo.

¹⁵ O recurso utilizado para a elaboração da nuvem de palavras foi a partir do site: wordclouds.com

Figura 5: Registro do segundo encontro das Redes Colaborativas



Fonte: Dados da autora.

Os encontros foram gravados, diante do consentimento dos participantes a fim de realizarmos a transcrição das narrativas sobre os encontros para posterior análise das interlocuções possibilitadas nesses momentos formativos.

Esses espaços formativos virtuais tiveram continuidade com a temática sobre a Alfabetização e os contextos de vulnerabilidade social em que tivemos a adesão das egressas do curso de Pedagogia UAB/UFMS - participantes desses primeiros encontros. Isso reflete que os processos formativos instaurados nos primeiros encontros, possibilitaram a continuidade formativa das egressas.

2.3 ANÁLISE DOS DADOS: A CONSTRUÇÃO DAS DIMENSÕES CATEGORIAIS DO ESTUDO

A análise dos elementos evidenciados ao longo das três etapas foi realizada com o propósito de atingir uma compreensão mais aprofundada sobre os objetivos almejados nesta investigação. Segundo Morais (1999, p.03) a análise de conteúdo nada mais é que:

Os valores e a linguagem natural do entrevistado e do pesquisador, bem como a linguagem cultural e os seus significados, exercem uma influência sobre os dados da qual o pesquisador não pode fugir. De certo modo a análise de conteúdo, é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação.

Nessa perspectiva, o procedimento adotado que se aplica para analisar o conteúdo das entrevistas, caminhou por cinco etapas (Morais 1999), sendo elas: *Preparação das informações; Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; Categorização ou classificação das unidades em categorias; Descrição e por fim, a Interpretação.*

Segundo Moraes (1999), a preparação é definida por analisar as diferentes informações que transcorreram no decorrer das entrevistas. A segunda etapa prevê que, a partir de uma leitura cuidadosa das narrativas para que possa estabelecer os eixos de análise. Sobre a terceira etapa, que diz respeito a categorização se reflete na organização das narrativas agrupando-as nas semelhanças que elas apresentam em seus diferentes elementos. Nessa fase, passamos pelo primeiro esforço, em que houve várias categorias iniciais de análise, porém a partir da reflexão das narrativas, conseguimos fazer um reagrupamento progressivo até chegarmos nas categorias finais.

Na etapa da descrição, definida por Moraes (1999) é caracterizada em “produzir um texto síntese em que se expresse o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise incluídas em cada uma delas”. (1999, p. 08). Essa completude foi realizada a partir de citações das narrativas a partir dos dados originais. Na última etapa definida pelo autor, passamos a interpretar atingindo a real compreensão do dito, do falado e do sentido pelas narrativas que compuseram as entrevistas.

A partir dessas etapas apresentadas por Moraes (1999), conseguimos refletir sobre os objetivos propostos no desenho da investigação, de forma que chegássemos na definição das categorias permitido evidenciar dimensões das questões em estudo tecidas no decorrer da pesquisa.

2.3.1 Dimensões categoriais

A partir dos dados obtidos nos questionários, entrevistas e das Redes Colaborativas com as egressas do curso de Pedagogia UAB/UFSM, evidenciamos um conjunto de elementos e dimensões categoriais que nos permitem indicar a **Transformação do ser e fazer-se docente** como eixo que transversaliza os processos de aprendizagem da docência dos egressos iniciantes na carreira docente.

Uma dinâmica tecida pelas **experiências de formação inicial** auto, interformativas, os desafios e demandas que emergem com a **iniciação na carreira** e sua correlação com os suportes e pontos de apoio que compõe as **Redes de colaboração** ao longo das trajetórias pessoal e profissional das egressas. Neste sentido, indicamos como dimensões categoriais da **Transformação do ser e fazer-se docente**: as experiências de formação inicial; a iniciação na carreira e as Redes de Colaborativas.

Em cada uma destas dimensões identificamos elementos categoriais, os quais são: na dimensão categorial **experiências da formação inicial** evidenciamos as vivências de formação inicial no curso de Pedagogia UAB/UFSM, reconhecendo os valores e sentido sobre o ser docente e pela escolha pelo curso de graduação das colaboradoras deste estudo. Observamos, neste sentido as experiências que se destacaram ao longo de suas trajetórias do curso de Pedagogia UAB/UFSM. Na segunda dimensão categorial: **iniciação na carreira** evidenciaremos os desafios e exigências que permeiam a inserção das egressas, colocando em destaque o modo singular dos enfrentamentos produzidos diante do exercício profissional. E por fim, destacamos na terceira dimensão categorial as **Redes de colaboração** delineadas no percurso das docentes a partir de espaços formais e informais.

Demonstramos abaixo o esquema organizado sobre os eixos, e recorrências providas na análise das narrativas.

Tabela 5: Dimensões Categoriais

PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO DA DOCÊNCIA	Processos formativos – experiências da formação inicial	Opção pelo curso de pedagogia Experiências de formação a distância Experiências de inserção no contexto profissional
	Inserção na carreira docente	Expectativa x realidade Comprovação da competência Personificação da docência Assunção das múltiplas funções na docência Material elaborado
	Redes de colaboração – suportes ou pontos de apoio	Consciência do inacabamento – continuidade formativa Espaços formais e institucionais Espaços informais

Nessa perspectiva, apresentamos o caminho percorrido na investigação:

Figura 6: Desenho da Pesquisa



Fonte: Sistematização da autora.

3 TRANSFORMAÇÃO DO SER E FAZER-SE DOCENTE: AS DIFERENTES METAMORFOSES

“É isso que faz de meu escrever uma interlocução de muitas vozes, uma amplificação de perspectivas, abertura de novos horizontes, construção de saberes novos”.

Mario Osório Marques (2006, p.28)

Com as palavras de Marques (2006), iniciamos nossa interlocução com as temáticas, as questões e as vivências que tecem este estudo. Buscamos dialogar com autores que direcionam suas palavras e estudos, bem como com as egressas participantes do estudo, de forma com que possamos atribuir novos olhares, percepções e interpretações sobre diante os desafios da iniciação na carreira docente das egressas do curso de Pedagogia. Foram muitos ditos, falados e escutas que nos colocaram em um movimento intenso de reflexão. Assim, Marques (2006, p.24 e 28) ressalta que

os autores das obras a que apelarei e de que me servirei sem muita cerimônia, mas eticamente diligente em citá-los não só como questão de justiça, também para que os leitores possam ampliar suas leituras e aquilatar meus atrevimentos interpretativos. [...] Construção de novos saberes, a partir de saberes anteriores; na verdade, uma reconstrução deles, no sentido de desmontagem e recuperação de modo novo. Os saberes de cada interlocutor - confidentes, leitores, autores convocados com suas obras, sujeitos de práticas sociais a quem ouvi, entrevistei, interpelei - e os meus saberes se fundem e se transformam, reformulam-se. De maneira muito especial, meus saberes anteriores se configuram agora outros. A isso chamamos de aprendizagem.

Neste sentido, nossa busca se deu inicialmente em contextualizar o curso sobre o qual nos debruçamos, pois, o percurso formativo das egressas e seus enfrentamentos precisam ser olhados sob as perspectivas e trajetórias de formação que compõe seus itinerários. Procuramos neste percurso, discorrer sobre a modalidade de Educação a Distância encaminhando para o Curso de Pedagogia da UAB/UFSM. A partir desta contextualização dialogamos com as egressas participantes do estudo, como forma de compreender a forma como significaram suas experiências de formação ao inserir-se na carreira docente.

Nesta perspectiva, a organização deste capítulo, contempla as três dimensões categorias que tecem o caminho investigativo desenvolvido. Inicialmente apresentamos **Processos formativos: as experiências da formação inicial**, onde

discorreremos inicialmente sobre a história do curso de Pedagogia no Brasil abrangendo os marcos legais e institucionais que constituem seus processos evolutivos. Contemplamos a trajetória da Educação a distância no Brasil e posterior a isso a trajetória do curso de Pedagogia UAB/UFSM. Concatenado a esses processos históricos, apresentamos as narrativas das egressas do curso, a fim de relatar suas vivências na graduação da Educação a Distância.

No tópico seguinte **Inserção na carreira docente**, apresentamos as reflexões que permearam as narrativas das egressas sob o viés de seus enfrentamentos da iniciação na docência, as aprendizagens e processos transformativos que se estabelecem no decorrer do exercício na docência.

Finalizamos este capítulo com a terceira dimensão categorial **Redes de colaboração – suportes ou pontos de apoio** que manifestamos a continuidade formativa das egressas, dentre esses aspectos evidenciamos um conjunto de saberes sobre a formação permanente e a busca das participantes em qualificar e ressignificar o seu desenvolvimento identitário docente.

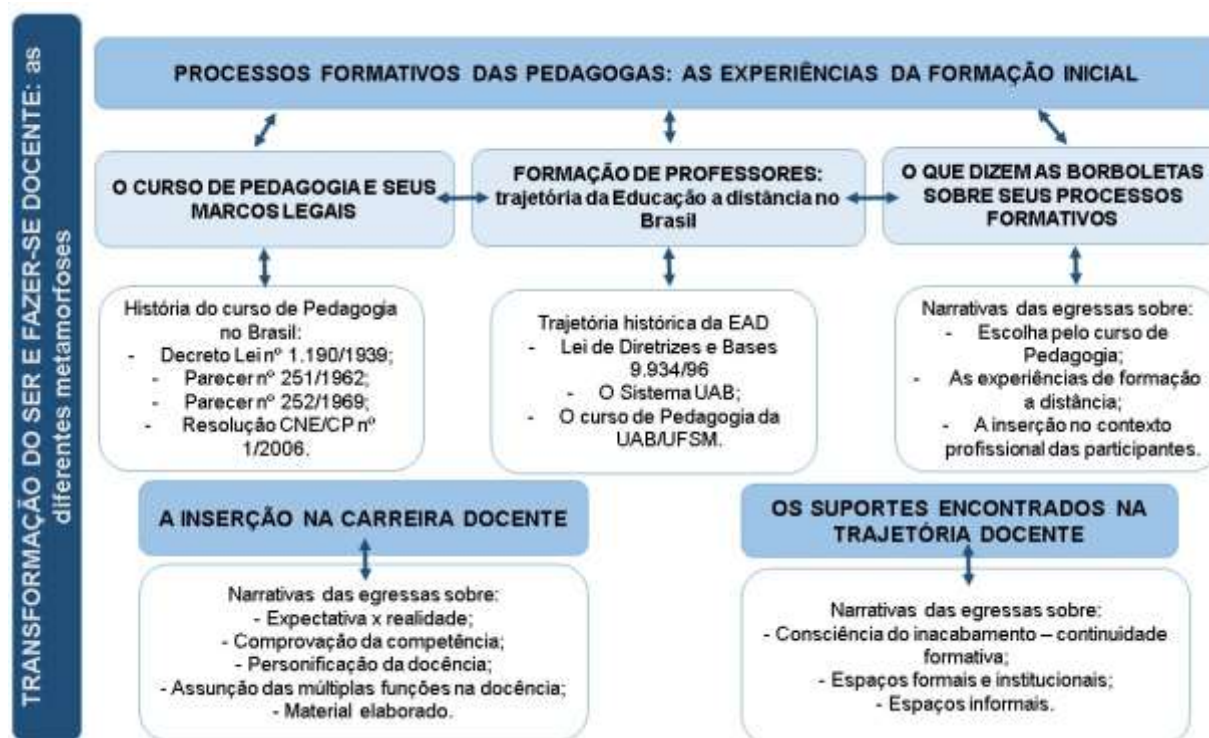
3.1 PROCESSOS FORMATIVOS DAS PEDAGOGAS: AS EXPERIÊNCIAS DA FORMAÇÃO INICIAL

*As borboletas são a maior prova
de que é preciso se transformar
para poder alçar grandes voos.*

Autor desconhecido.

Para compor este subcapítulo, apresentamos a síntese das reflexões que serão tecidas no decorrer dessa investigação.

Figura 7: Síntese do Capítulo



Fonte: Sistematização da autora.

3.1.1 O Curso de Pedagogia e seus marcos legais

O curso de Pedagogia¹⁶ passou a ser regulamentado pela primeira vez a partir das faculdades de Filosofia, Ciência e Letras, em 1939, nos termos do Decreto Lei nº 1.190/1939. O curso bacharel em Pedagogia passou a ter duração de três anos logo, o estudante deveria cursar um ano do curso de Didática para compor a licenciatura, essa estrutura foi chamada de 'esquema 3+1'. A partir desse mesmo Decreto, houve algumas mudanças no decorrer da trajetória no curso, como por exemplo, a obrigatoriedade do diploma em licenciatura para exercer qualquer cargo do magistério.

Ao se passarem 23 anos após o primeiro Decreto Lei nº 1.190/1939, foi apresentado o segundo marco legal histórico, sendo o Parecer do Conselho Federal

¹⁶ Para compreendermos sobre a história do curso de Pedagogia no Brasil, apresentamos uma dimensão cronológica do curso com as quatro principais regulamentações legais que contam a trajetória do curso no país, sendo elas: Decreto Lei nº 1.190/1939; Parecer nº 251/1962; Parecer nº 252/1969 e Resolução CNE/CP nº 1/2006. A partir desses decretos e pareceres, iremos sistematizar os principais marcos desse processo histórico.

de Educação - CFE nº 251 de 1962 que ocorreu na vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB nº 4.024 de 21 de dezembro de 1961. Brzezinski (1996) aborda em sua obra que:

Na introdução do Parecer 251/1962, que regulamenta o currículo mínimo do curso de pedagogia, seu relator, conselheiro Valmir Chagas, argumenta que duas correntes posicionavam-se acerca dos rumos do curso: a que pretendia sua extinção, alegando a falta de conteúdo próprio, e outra, que defendia a existência do curso, supervalorizando esse conteúdo. Em uma postura conciliatória, ou para ficar “em cima do muro”, o autor do parecer dá razão às duas correntes e, valendo-se das experiências e modelos de países mais adiantados, defende a tese da elevação de níveis de formação de professor. (p.54)

O referido marco apresentava um currículo mínimo para bacharel com algumas disciplinas obrigatórias que tinham como objetivo definir a especificidade do estudante como também as disciplinas que eram escolhidas de acordo com a instituição de ensino, no entanto para contemplar a licenciatura, as matérias que deveriam ser cursadas eram: Didática e Prática de Ensino. O conteúdo para bacharel em Pedagogia era dissociado do conteúdo do curso considerado de um ano como a Didática; o bacharel e a licenciatura eram distintos, “provocando a ruptura entre conteúdo dos conhecimentos epistemológicos específicos do campo da pedagogia e o método de ensinar esse conteúdo” (BRZEZINSKI, 2011, p. 124)

Pelo fato de existir um currículo mínimo, para manter uma unidade básica de ensino, Brzezinski (1996, p.56) aponta que “os educadores protestaram contra a fixação do currículo mínimo, porque foi instituído como uma “camisa-de-força” que uniformizava todos os currículos, sem respeitar a diversidade do país.” Nessa mesma época, o curso de Pedagogia passou a ter duração mínima de quatro anos, tanto para bacharel quanto para licenciatura.

Já em 1969, foi instituído o Parecer nº 252/1969, acompanhado da Resolução CFE nº. 2/1969, que regulamentava a extinção do bacharel e o curso de Pedagogia passou a formar somente para a licenciatura além disso, o curso passou a ter seu currículo fixado e duração mínima. Nessa direção Brzezinski (1996, p.78) afirma que “aprofundaram, ainda, mais a indefinição de sua identidade ao fragmentar a formação do pedagogo em habilitações técnicas efetivadas na graduação”. Em virtude de o curso ser somente na opção de licenciatura, introduziu habilitações para “formar “especialistas na graduação” em Orientação Educacional, Supervisão, Administração

e Inspeção Escolar. Essas eram cursadas após a habilitação do Magistério das Disciplinas Pedagógicas da Escola Normal” (Brzezinski 2007, p.238).

Além disso, o referido marco histórico instituiu que o curso passaria a ter carga horária mínima de 3 a 7 anos de duração e a obrigatoriedade do estágio às várias habilitações e à exigência de experiência de magistério para as habilitações de Orientação Educacional, Administração e Supervisão Escolar.

O curso de Pedagogia passou por vários processos até chegar na Resolução CNE/CP nº 1/2006 que demarcou um novo tempo para o curso. Cada mudança instaurada colaborou para o surgimento e a manutenção que historicamente, circundaram as resoluções, pareceres e decretos provindos para tais avanços.

A Resolução CNE/CP n.1 de 15 de maio de 2006 que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia constitui o quarto marco legal. A partir da sua data de publicação, foi revogado a Resolução CFE nº. 2/1969 e demais atribuições. A resolução que passou a entrar em vigor, apresenta os avanços, princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento, avaliação em suas atribuições e a identidade do pedagogo, em seu artigo 2 consta que:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006).

Nesse mesmo artigo, a Resolução apresenta outras formas de olhar à docência e seus diferentes conhecimentos que perpassam o curso, haja vista o que apresenta no parágrafo 1:

§ 1º Compreende-se à docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006)

Com base nos legados de Freire (2015) em sua obra sobre os saberes necessários para a prática educativa, fazemos uma relação com a Resolução em questão, uma vez que o autor compreende que:

Na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com quem devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. (...) E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. (p.28)

Nessa direção, podemos dizer que as relações que perpassam a identidade docente e as experiências que movem os sujeitos, precisam ser levadas em consideração, pois os vínculos sociais garantem o estreitamento de laços e o compartilhamento de vivências imbricadas pelo cotidiano escolar entre os pares, resultando em fatores positivos no processo identitário de cada sujeito.

Dessa forma, os professores que compartilham experiências e são desafiados a refletir e agir através de suas vivências, levando em conta suas características pessoais e inclusive as profissionais, de modo a permitir a “superação e que experienciem situações didáticas nas quais possam refletir, experimentar e ousar agir, a partir dos conhecimentos que possuem” (BRASIL, 2001, p. 32).

Sobre algumas habilidades e especificidades da formação do pedagogo, a Resolução CNE/CP n. 01/2006 estabelece que:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2006)

Ainda a Resolução CNE/CP n. 01/2006 apresenta em seu Art 4º e 5º o campo para a formação e atuação do profissional dos pedagogos. Esse curso destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas extraescolares nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Em seu Art 9º compreende que as habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes

na Resolução CFE n. 2/1969, entraram em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução vigente.

Em parágrafo único, o documento prevê que as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, p.2).

Segundo o Art 5º da presente Resolução, o egresso do curso de Pedagogia deverá ter adquirido algumas aptidões no que diz respeito ao compromisso com a sociedade, contribuir do desenvolvimento de crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental em suas mais variáveis dimensões, além disso, contribuir nas esferas da gestão pedagógica, práticas escolares e não-escolares, dentre um conjunto de habilidades. (BRASIL, 2006)

Como consta em seu Art 7º, o curso de Pedagogia de acordo com a legislação deveria ter carga horária mínima para 3.200 horas, sendo subdivididas em 2.800 horas dedicadas às atividades formativas, 300 horas aos Estágios Supervisionados prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, totalizando sua carga horária com mais 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Essas aptidões são necessárias para o desenvolvimento do pedagogo em suas mais diferentes áreas de atuação, pois “a formação no curso de Pedagogia, tendo por base a docência confere identidade ao professor-pesquisador-gestor como profissional da educação para atuar em espaços escolares e não-escolares” (BRZEZINSKI, 2007, p.243).

Os marcos legais que apresentam o curso de Pedagogia em seu processo histórico não findaram por aqui. Outras políticas permearam no decorrer do processo evolutivo sobre a formação de professores e a prática pedagógica dos docentes.

Sobre esse ponto de vista, a formação de professores que abarca o cenário brasileiro vem crescendo dentro dos cursos de licenciaturas, mais preciso, na

graduação em Pedagogia. A afirmação encontra-se respaldada nos dados do Censo de Educação Superior referente ao ano de 2017:

Figura 8: Cursos de Licenciatura com maior número de matrículas - Ano de 2017

Posição	Curso/Nome OCDE	Matrículas	%	Matrículas Acumuladas	Percentual Acumulado (%)
1	Pedagogia	710.855	44,7	710.855	44,7
2	Formação de professor de educação física	185.792	11,7	896.647	56,4
3	Formação de professor de matemática	95.004	6,0	991.651	62,4
4	Formação de professor de história	90.420	5,7	1.082.071	68,1
5	Formação de professor de biologia	83.679	5,3	1.165.750	73,3
6	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	78.912	5,0	1.244.662	78,3
7	Formação de professor de geografia	55.818	3,5	1.300.480	81,8
8	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna	44.099	2,8	1.344.579	84,6
9	Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna	41.574	2,6	1.386.153	87,2
10	Formação de professor de química	37.769	2,4	1.423.922	89,6
11	Formação de professor de física	28.243	1,8	1.452.165	91,4
12	Formação de professor de artes visuais	22.657	1,4	1.474.822	92,8
13	Formação de professor de filosofia	21.732	1,4	1.496.554	94,2
14	Formação de professor de sociologia	17.744	1,1	1.514.298	95,3
15	Formação de professor de música	16.611	1,1	1.530.909	96,3

Fonte: CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2018, p.32

Com base nesses dados obtidos pelo Censo 2018, destacamos o Parecer CNE/CP n. 9/2001 instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e também a Resolução CNE/CP n.02/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Nesse contexto, ressaltamos a definição do Parecer CNE/CP n.9/2001 estabelece um novo paradigma para esta formação, ele apresenta as Diretrizes para formação de professores, algumas competências são necessárias para a formação profissional, que está implicada em:

Atender à exigência de uma escola comprometida com a aprendizagem do aluno importa que a formação docente seja ela própria agente de crítica da tradicional visão de professor como alguém que se qualifica unicamente por seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com crianças, adolescentes e jovens e adultos. É preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma formação profissional de alto nível. Por formação profissional, entende-se a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica. (BRASIL, 2001, p.29)

Entendemos que o profissional docente possui diferentes demandas de estudos voltados para sua área, porém é necessário que esse profissional saiba transformar esses conhecimentos em ação, permitindo aos educandos saberes e fazeres concretizados em momentos significativos. Freire (2015) ressalta que “seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento não existente.” (p.30. Estarmos abertos a novas experiências, aprendizagens e a constante busca do saber são indispensáveis na profissão docente. Sobre tais conhecimentos caracterizados à identidade múltipla e complexa ao pedagogo, na qual se articulam o ser professor, o ser pesquisador e o ser gestor, a autora Brzezinski (2011) compreende a partir de seus estudos voltados ao curso de Pedagogia que:

Cuja base está a docência, ao longo da história da educação, do desenvolvimento dos estudos da Pedagogia como ciência e das mudanças do curso de pedagogia, vão se configurando por uma forma de saber – domínio do conhecimento, objeto do campo, de ser – atribuições de ordem ética e deontológica, de fazer – domínio dos saberes da prática profissional. (2011, p. 123)

Conforme as Diretrizes para formação de professores, “requer ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade” (BRASIL, 2001, p.29). Dessa forma, a articulação entre teoria e prática requer uma reflexão alicerçada em novas ações de modo a compreender novos processos, ações e habilidades, pois “não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação” (BRASIL, 2001, p.29).

O presente documento também define que os cursos de formação docente promovam o desenvolvimento de competências voltadas a escolaridade básica, tendo em vista a preparação do futuro docente como uma condição mínima indispensável

para qualificá-lo como capaz de exercer sua função em quaisquer níveis de ensino. “Sempre que necessário, devem ser oferecidas unidades curriculares de complementação e consolidação dos conhecimentos linguísticos, matemáticos, das ciências naturais e das humanidades.” (BRASIL, 2001, p. 37).

No que compete o desenvolvimento profissional, o Parecer CNE/CP n. 9/2001 apresenta algumas competências necessárias com os conhecimentos do desenvolvimento humano como também para a docência:

A formação de professores deve assegurar o conhecimento dos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e emocionais do desenvolvimento individual tanto de uma perspectiva científica quanto relativa às representações culturais e às práticas sociais de diferentes grupos e classes sociais. Igualmente relevante é a compreensão das formas diversas pelas quais as diferentes culturas atribuem papéis sociais e características psíquicas a faixas etárias diversas. (BRASIL, 2001, p. 45)

Nessa direção, a formação de professores deve centralizar as mais diferentes particularidades das etapas da vida humana, tendo em vista que os conhecimentos ajudarão a compreender os seus alunos e identificar as necessidades relativas às aprendizagens, na socialização, nos aspectos psicológicos, cognitivos, afetivos, emocionais e no desenvolvimento integral de cada sujeito. Podemos relacionar a concepção de Freire (2015) quando menciona sobre os saberes necessários em que ensinar exige apreensão da realidade:

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigando por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos. (2015, p.70)

A partir da reflexão sábia de Freire, podemos corroborar através das habilidades que o docente deve qualificar em sua prática pedagógica, haja vista que muitas delas perpassam os muros escolares e os conteúdos pré-definidos, pois são particularidades de cada sujeito, em que o olhar e escuta sensível podem somar e transformar as mais variadas realidades e experiências docentes. Compreender as diferentes dimensões apresentadas em um contexto, refletir sobre elas e poder interferir, torna-se um aprendizado constante na prática pedagógica, sendo que “a competência profissional do professor é, justamente, sua capacidade de criar

soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta. (BRASIL, 2001, p.49)

Em 1º de julho de 2015 foi publicada no Diário Oficial da União a Resolução CNE/CP n.02/2015, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam. (BRASIL, 2015)

No parágrafo 1 do Art 2º, o presente documento institui em suas disposições gerais a compreensão do exercício da docência nos mais variados níveis de ensino, bem como em todas suas modalidades:

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015 p.03)

Destacamos esse processo da prática pedagógica como necessário na formação inicial e continuada para todos os níveis de ensino, a ação educativa como o parágrafo 1 define, sinaliza esses mais variados conhecimentos apropriados com qualidade, em que os direitos, objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, sejam garantidos em todas suas esferas. Ao pensar na formação dos professores da Educação Básica, apresentamos o parágrafo 5 do Art 3º elencamos alguns dos princípios da Formação de Profissionais do Magistério pertinentes para essa discussão:

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;
V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;
VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;
IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação; (BRASIL, 2015 p.4)

Ainda, sobre a disposição do documento que abrange a teoria e prática, fazemos uma interlocução com Freire (2015) sobre a reflexão crítica sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”. (p.40)

Nessa perspectiva, o futuro docente e formador devem estabelecer essa conexão voltada à reflexão da própria prática de modo a garantir um processo contínuo, formativo e reflexivo quando falamos dessa articulação definida do Art 3º.

Quanto a Base Comum Nacional para a formação dos profissionais do magistério para a Educação Básica, o capítulo II da Resolução CNE/CP n.02/2015, em seu Art 5º está pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, além disso, podemos atribuir sentido nesse mesmo artigo quando apresenta o uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos docentes e estudantes, de modo a possibilitar o desenvolvimento da criticidade e a qualificação em seus mais variados recursos, como também à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, uma vez que o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral de cada sujeito deve ser assegurado para todos.

Dentre as disposições sobre os egressos da formação inicial e continuada na presente Resolução em seu Art 7º, o mesmo deverá possuir conhecimentos e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação virá do seu exercício profissional. Diante disso, é possível caracterizar alguns itens específicos apresentados nesse artigo de modo que o egresso seja permitido na iniciação à docência, entre as quais:

- II - desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o ensino e o processo de ensino aprendizagem;
- IV - participação nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas e órgãos colegiados;
- V - análise do processo pedagógico e de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos e pedagógicos, além das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;
- VI - leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para a compreensão e a apresentação de propostas e dinâmicas didático pedagógicas; (BRASIL, 2015, p.7)

As diferentes características e abrangências que o egresso deve contemplar na iniciação docente são habilidades e conhecimentos que de fato, tornaram um profissional efetivo em suas ações didático pedagógicas, como também engajado no processo de ensinar e aprender. Partindo dessa premissa, o Art 8º nos itens III, XII e XIII do presente documento apresentam que o egresso dos cursos de formação inicial deverá estar apto em:

Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos; estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério. (BRASIL, 2015, p.8)

O documento em questão, apropria-se das mais variadas disposições em que o profissional docente possa atuar com ética e responsabilidade em seus mais diversos campos de atuação, sendo eles no ensino, pesquisa, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica. Além disso, o egresso deve transpor a sua prática “em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva”. (BRASIL, 2015, p.7)

As políticas expressas corroboram com o processo histórico e evolutivo com cada marco legal vivenciado na formação de professores, compreendemos que as mesmas estão interligadas e precisam ser compreendidas por todas as esferas educacionais, de modo com que sejam perpassadas para a prática, visando profissionais éticos, responsáveis e engajados em suas ações didático pedagógicas.

3.1.2 Formação de professores: trajetória da Educação a Distância no Brasil

Assim como o curso de Pedagogia no Brasil, a Educação a distância no Ensino Superior passou por vários avanços que contribuíram em nosso contexto educacional. A partir do marco histórico que emerge no cenário brasileiro, o percurso político e social podemos esclarecer através do Conselho Nacional de Educação por meio do parecer número 564/2015 quando apresenta a trajetória histórica da EAD que:

Alterações importantes se efetuam nas políticas para a educação superior no Brasil, sobretudo, após a aprovação da Constituição Federal (CF) de 1988 e, especialmente, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. Tais dispositivos ratificam a educação como direito, e na LDB temos a explicitação das bases para a educação superior e, no seu bojo, da EAD. É importante ressaltar que, nesse período, a educação superior é marcada por processos de diferenciação e de diversificação institucional. (BRASIL, 2015, p.05)

Pautado sobre os dados elencados pelo CNE/CES n.564/2015, na década de 90 os processos expansionistas da Educação Superior e da modalidade EAD iniciaram de forma institucionalizada, em que a primeira experiência na EAD foi no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) em 1995. Esse processo foi se intensificando na medida em que outros cursos foram sendo autorizados pelo Ministério da Educação (MEC) sob a responsabilidade de outras Universidades Federais.

Os marcos históricos da EAD foram conquistados nas políticas para educação superior, a partir da Lei de Diretrizes e Bases 9.934/96 em seu Art 80, em que a modalidade passa a sair da informalidade e começou a ocupar um novo patamar, sendo reconhecida como modalidade educacional.

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. (Regulamento)

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. (Regulamento). (BRASIL, 1996)

Os avanços até, então, foram tomando forças dentro das perspectivas de um ensino de qualidade, de modo a prover a igualdade social em diferentes esferas, mantendo a participação e inclusão pelos percursos geográficos pautados na EAD.

A partir do dia 25 de maio de 2017, um novo decreto passou a regulamentar, baseado no Art 80 da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 que apresenta as Diretrizes Nacionais da Educação a Distância. O decreto em questão, 9.057/2017 garante em seu Artigo 1º que:

Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017, pag. 1)

Ancorados nesse processo histórico que evidenciou o Marco da Educação a Distância no cenário brasileiro, cidadãos de todas as regiões do Brasil tiveram a possibilidade de ingressar na modalidade EAD para desenvolver habilidades e aptidões de acordo com sua área de escolha. Nessa mesma perspectiva, a partir dos fomentos oriundos da educação a distância e a expansão que o mesmo começou a abarcar nesse cenário, obteve a iniciativa de criação em 2005, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) contempla uma rede formada por instituições públicas que oferecem cursos de nível superior por meio de educação a distância.

O Sistema UAB é coordenado pela Diretoria de Educação a Distância (DED) da CAPES e sua institucionalização foi pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 para o “desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006). Em parágrafo único são objetivos do Sistema UAB:

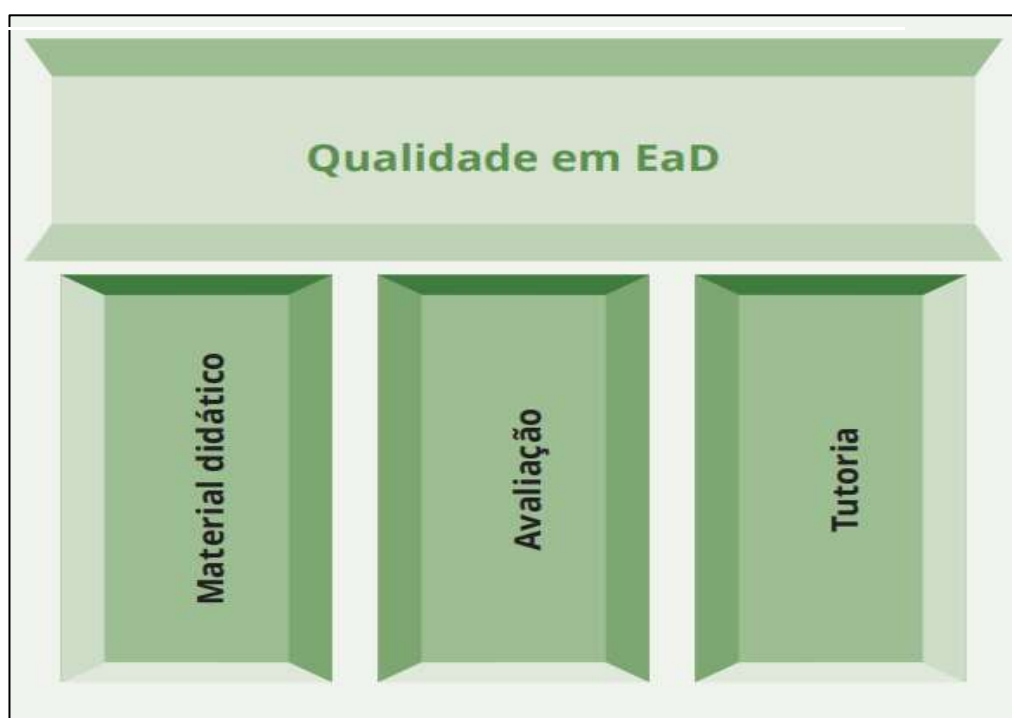
- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
 - II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
 - III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
 - IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
 - V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
 - VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
 - VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.
- (BRASIL, 2006)

Além disso, para a organização e o bom funcionamento da UAB é a articulação dos polos de apoio presencial com as Instituições de Ensino Superior (IES), capaz de abranger as atividades de ensino, pesquisa e extensão, eles são caracterizados “como unidade acadêmica e operacional descentralizada, para efetivar

apoio político-pedagógico, tecnológico e administrativo às atividades educativas EAD, sendo responsabilidade da IES credenciadas. (BRASIL, 2015)

Para manter e abranger essas instituições formadoras, a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) elencou como um dos pilares essenciais na formação integral do sujeito, no qual visa a qualidade no ensino: material didático, tutoria e avaliação. Segundo ABED apud Oliveira e Rosini (2010), esses três pilares interligados formam uma tríade.

Figura 9: Pilares da Qualidade em EaD



Fonte: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2017, p. 13 apud Oliveira; Rosini, 2010.

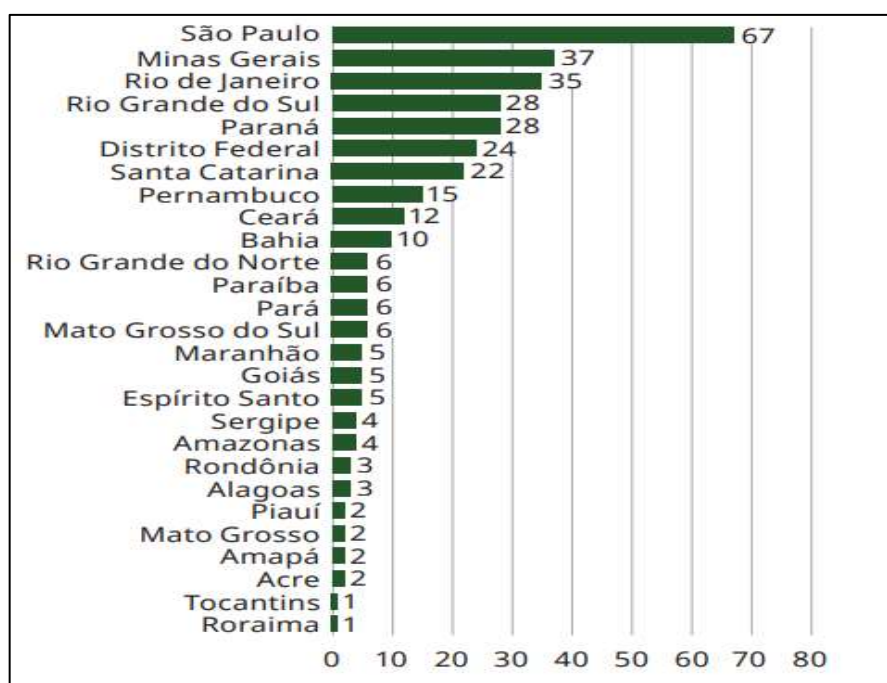
Visando a qualidade nessas esferas, o Conselho Nacional de Educação (CNE) conceitua no Art. 2º de sua resolução, o que se espera na educação a distância a partir das demandas provindas dos cursos superiores, pois tornar o ambiente virtual atrativo e presente no espaço didático pedagógico, atribuindo tempos e espaços diferenciados pelo espaço geográfico no qual os discentes se encontram, é um desafio constante.

Art. 2º Para os fins desta Resolução, a educação a distância é caracterizada como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos

processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade “real”, o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos. (BRASIL, 2016)

Atualmente o Sistema UAB oferta cursos superiores em todas as regiões do Brasil. Nessa perspectiva, apresentamos os dados do Censo EAD a partir da ABED 2017, no qual consta o avanço dos quatro primeiros estados nos últimos anos.

Figura 10: Número de instituições formadoras



Fonte: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (2018, p.48)

Importante situar que, nas últimas décadas, têm ocorrido esforços, no sentido de buscar maior organicidade para as políticas e gestão da educação superior brasileira e, no seu bojo, para a expansão e interiorização deste nível de ensino, incluindo a modalidade EAD. Porém, algumas fragilidades da extensão do Sistema UAB ocorreram a partir do edital da Capes n.05/2018 que trata dos limites orçamentários para a modalidade de ensino define nas seguintes categorias:

Custeio: diárias de pessoal civil; passagens; material de consumo; serviços de terceiros – pessoa física; serviços de terceiros – pessoa jurídica; e outras

despesas de custeio devidamente qualificadas no plano de contas da União necessárias à manutenção das atividades dos cursos e núcleos de educação a distância nas IPES; Bolsas, nos termos da legislação vigente; Investimentos/Capital: em conformidade com a dotação orçamentária aprovada na Lei Orçamentária Anual vigente. (CAPES, 2018, p.7)

A concessão de cortes não se findou em 2018, em 10 de maio de 2019 sobre a Portaria n.102 instituída pelo Processo Seletivo para concessão de bolsas UAB. Em seu Art 1º em que regulamenta o Art 7º da Portaria CAPES nº 183, de 21 de outubro de 2016, que prevê a realização de processo seletivo com vistas à concessão das bolsas criadas pela Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.

- I - Grupo 1, as modalidades de bolsa de Coordenadoria Geral e Coordenadoria Adjunta;
- II - Grupo 2, as modalidades de bolsa de Coordenadoria de Curso e Coordenadoria de Tutoria;
- III - Grupo 3, a modalidade de bolsa de Tutoria;
- IV - Grupo 4, as modalidades de bolsa de Professor Formador e Professor Conteudista;
- V - Grupo 5, as modalidades de Assistência à Docência e Coordenador de Polo. (BRASIL, 2019)

Os cortes orçamentários para o Ensino Superior na modalidade EAD apresentaram uma defasagem no Sistema UAB, tendo em vista que para manter a qualidade no ensino, pesquisa e extensão, bem como o pagamento de bolsas para os profissionais que atuam, vem tencionando grandes desafios.

Nesse processo que constitui os Marcos históricos da EAD no Brasil, abordaremos essa modalidade no âmbito da região sul do país, no estado do Rio Grande do Sul, localizado no centro do estado, o município de Santa Maria mais especificamente, com curso de Pedagogia UAB da Universidade Federal de Santa Maria que atende vinte polos em todo o estado.

O curso de Pedagogia da UAB/UFSM, na qual se situa o *lócus* da referida pesquisa, é ofertado na modalidade Licenciatura Plena, reconhecido pela Portaria n. 177/2013/MEC, publicada no DOU, de 19 de abril de 2013, teve sua renovação de Reconhecimento pela Portaria 913 SERES/MEC, publicada no DOU, de 27/12/2018. Foi implementado em 2007 no qual teve como base para sua criação Projeto Político Pedagógico curso presencial de Pedagogia/UFSM, tendo em vista a Comissão de estudos das Diretrizes do curso:

[...] construiu um Projeto Político Pedagógico com uma nova matriz curricular que refletisse e integrasse as necessidades do contexto histórico no qual

estava inserido, corroborando com possibilidades futuras para a formação do professor, em consonância com o projeto de uma sociedade mais justa, democrática e participativa. Assim, compreendemos que a formação do professor precisa contemplar em seu projeto curricular uma visão profissional ampla e integrada entre os aspectos da formação e da ação profissional. (UFSM, 2007, p.2)

Tendo em vista a apresentação do Projeto Político de Curso (PPC) em que compreende os processos democráticos instaurados para a Reformulação curricular do curso de Pedagogia, passou a ser articulado a partir das demandas da sociedade no âmbito educacional, em que se delineou:

[...] o presente Projeto Pedagógico (PP) da licenciatura em Pedagogia à Distância organizou a sua matriz curricular, visando promover a expansão do compromisso da UFSM além do seu espaço físico, assumindo o compromisso de formar o pedagogo para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) (UFSM, 2007, p.2)

Ancorados no PPC, podemos refletir que o curso está pautado em possibilitar a formação integral do pedagogo em diferentes atuações, promovendo a educação para a cidadania em um processo íntegro, acolhendo os mais diferentes contextos e situações para melhor abranger a formação do profissional de qualidade. Ao se referir ao perfil do desejado formando, o PPC apresenta que:

A ação pedagógica do profissional da Pedagogia, precisará ser embasada no diálogo, cooperação, iniciativa, participação e criatividade. Neste sentido, é importante que, esse profissional seja um pesquisador da sua prática pedagógica, que pode ser desenvolvida em vários âmbitos da Educação Básica e dos espaços escolares e não-escolares. (UFSM, 2007, p.01)

Para tanto, o curso prevê nas estratégias pedagógicas sua duração de oito semestres, com carga horária mínima de 3.225 horas, subdivididas em atividades complementares (330h), disciplinas obrigatórias (2.790h) e complementares (105h) a serem cumpridas no decorrer do curso. Dentre essas divisões, estão as horas que se referem à prática reflexiva (estágios) na qual totaliza 360 horas. (PPC, Integralização curricular, 2007 s/p.). Os eixos que permeiam os oito semestres estão ancorados em: Educação, tempos e espaços; Conhecimento e Educação; Contextos e Organização escolar; Saberes e Fazeres; Docência Reflexiva na Educação Básica.

A partir desses dados, podemos fazer um comparativo com a Resolução CNE/CP n. 02/2015 em seu Cap. 5 que define a estrutura e currículo da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em nível Superior, no qual prevê os cursos

de que trata o caput terço, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
- IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015, p.11)

Nesse sentido, o curso em questão, atribui as exigências das diretrizes de modo com que seu currículo seja legal perante as políticas nacionais. No que se refere a infra-estrutura de apoio para o curso de Pedagogia UAB/UFSM, o documento ressalva que os:

estudantes engajados num curso de educação a distância, pela sua modalidade, têm uma maior necessidade de apoio do que aqueles envolvidos num contexto presencial. Desta forma, a infra -estrutura que dará apoio a este curso, tanto nos polos quanto na base, tem o objetivo de possibilitar uma interação virtual da disciplina, assim como o desenvolvimento e produção de atividades práticas presenciais. (UFSM, 2007, p.13)

Além disso, as atividades virtuais são contempladas com o suporte da plataforma Moodle, nessa ferramenta “utilizar-se-ão recursos como: fórum de discussão, portfólio, chat ou bate-papo, biblioteca, agenda, dentre outros disponíveis na plataforma”. (UFSM, 2007, p.1)

Sobre os objetivos do curso, podemos considerar que o compromisso com a formação do Pedagogo está voltado as mais variadas aptidões, como a de exercer a docência com responsabilidade, ética e qualidade em seu campo de atuação, seja ele na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nas etapas iniciais do EJA, no Ensino Médio, na modalidade normal e nas demais áreas nos quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Nessa direção, destacamos um dos objetivos específicos que visa a “(...) busca de soluções dos problemas complexos da realidade educacional de forma preventiva (evasão, repetência, analfabetismo, violência, entre

outros), favorecendo a reflexão crítica acerca dos valores éticos que devem permear o pensar e o agir profissional”. (UFSM, 2007, p.1)

Nesse sentido, almeja-se que o egresso do Curso de Pedagogia, seja um docente capaz de articular as demandas culturais e sociais do ambiente em que vive de modo a garantir os saberes teóricos e práticos compartilhados durante o curso, “que estimule a difusão e a construção do conhecimento, possibilitando aos seus futuros alunos condições de descoberta (ou redes coberta) do prazer de aprender.” (UFSM, 2007, p.1) visando contribuir com a educação de qualidade em quaisquer ambientes educacionais que estiver atuando.

3.1.3 O que dizem as borboletas sobre seus processos formativos

*Naturezas de borboleta
forjam casulos em silêncio.
Em segredo, universos tramam
O absoluto florescimento.*

Fernando Campanella

Com o intuito de compreender o sentido que as borboletas apresentam em suas transformações e engajadas a refletir sobre as narrativas das egressas sobre seus percursos formativos no curso de Pedagogia, na modalidade a distância, nos debruçamos a investigar a escolha pelo curso de Pedagogia, as experiências de formação a distância, bem como a inserção no contexto profissional das participantes. A partir das reflexões realizadas sobre o curso e a trajetória da UAB, sabemos que esses marcos passaram por inúmeras etapas significativas até os dias de hoje, além disso vale ressaltar a importância desse percurso para analisarmos os processos formativos das egressas da pesquisa. Ainda no PPC/UFSM, perfil desejado do formando, o documento em questão apresenta que:

Este profissional precisará desenvolver saberes docentes que incluam conhecimentos teóricos e práticos no campo da educação e dos conhecimentos que irão mediar sua atividade nas instituições escolares e não-escolares. Deverá ser capaz de criar e produzir propostas educativas para as diferentes realidades escolares, trabalhando coletivamente, elaborando e mediando a construção de materiais didáticos apropriados às realidades nas quais estiver inserido. (2007, p.1)

Nessa direção, é necessário que as egressas possam contribuir com seus conhecimentos em prol de uma sociedade mais justa e que de fato, estimule a construção de novos saberes nos mais variados espaços de atuação. Essa profissional deve ser engajada no processo de ensinar e aprender, garantindo uma educação de qualidade, promovida por responsabilidade, criatividade, conhecimento e pesquisa. Vaillant e Marcelo (2012) apresentam o papel que as Instituições de Ensino Superior (IES) contribuem para formação inicial em basicamente três funções:

em primeiro lugar, a de preparação dos futuros docentes, de maneira que assegure um desempenho adequado em sala de aula; em segundo, a instituição formativa tem a função do controle da certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente; e em terceiro lugar, a instituição de formação do docente exerce a função de socialização e reprodução da cultura dominante. (2012, p. 64)

Diante disso, podemos considerar que as IES precisam garantir ao educando um trabalho colaborativo com a sociedade pelo qual os sujeitos estão inseridos. Os acadêmicos necessitam experienciar no decorrer de sua trajetória formativa as demandas oriundas dos processos vivenciados entre teoria e prática, tendo em vista que estas são essenciais à formação inicial. Além de sua ação estar embasada no diálogo, cooperação, iniciativa, participação e criatividade, espera-se que o egresso seja um “pesquisador da sua prática pedagógica, que pode ser desenvolvida em vários âmbitos da Educação Básica e dos espaços escolares e não-escolares”. (PPC/UFSM, perfil desejado do formando, 2007, p.1)

Contudo, não podemos compreender que a formação se inicia a partir do ingresso na IES, mas sim entender que o estudante traz consigo bagagens históricas, provindo de aspectos sociais, culturais, habilidades e competências desenvolvidas em diferentes contextos e etapas de sua vida. Além disso, carregam as mais variadas experiências de ensino nos contextos escolares como estudantes da Educação Básica, uma vez que essas diferentes realidades influenciam na forma como se envolvem em seus processos formativos, as quais “se ampliam e se diversificam no decorrer da formação inicial docente, à medida que os conhecimentos do campo profissional vão ganhando significações” (BOLZAN E POWACZUK, 2019, p.218)

Entendemos que no ingresso das IES as vivências tanto individuais como coletivas, vão tecendo novos sentidos ao seu processo construtivo de tornar-se docente, pois de acordo com Bolzan e Powaczuk (2019):

A experiência pode ser comum a todos, porém a forma como cada um a subjetiva é singular. As vivências próprias de cada sujeito são mobilizadas no delineamento de seus percursos formativos e, conseqüentemente, na elaboração e reelaboração de suas concepções e compreensões acerca do ser professor, evidenciando o movimento dialético entre as vivências acerca da docência e as possibilidades de significá-las e [re]significá-las ao longo da formação. (2019, p.217)

Os processos (trans) formativos que implicam na construção do ser docente está diretamente ligadas às crenças, seus valores, relações interpessoais que são estabelecidas nesse período, nas expectativas que fomentam a escolha pela profissão, pelas experiências antes e durante o percurso e através das mais variadas intenções que cada sujeito atribui sentido às suas aprendizagens. Sobre a interrelação dos conceitos de aprendizagem, formação e experiência, “ainda que possa haver experiência sem aprendizagem, a formação e o aprendizado dos adultos exigem que se leve em consideração a experiência direta do trabalho como ponto de partida”, Vaillant e Marcelo (2012, p.40) sejam elas antes, durante e posterior a formação inicial. Além disso, tais experiências podem ser positivas ou apresentarem dificuldades que servirão de aprendizados futuros em decorrência ao desenvolvimento formativo do sujeito.

Dentre os aprendizados em seu processo formativo, ao investigarmos as narrativas sobre a formação inicial das egressas participantes deste estudo, evidenciamos as escolhas pela docência mobilizadas por experiências escolares e de outros cursos superiores, questões financeiras, como também por motivos familiares que fomentaram a opção pelo curso de Pedagogia UAB/UFSM.

Quando eu juntei um dinheiro, eu optei por fazer faculdade de história. Eu fiz, era semipresencial, eu ia a Santa Cruz, trabalhava a tarde, mas de noite eu ia pra Santa Cruz, duas vezes por semana. [...] Eu atuo como profe com o curso Normal desde 2002, daí eu sempre trabalhei sem a faculdade, porque não tinha condições de fazer. [...] Do sacrifício que eu fiz, das horas de madrugada, tudo pra mim só acrescentou, então eu ingressei assim, porque eu esperava, mas eu não tinha condições de pagar, porque eu já tinha pago história. (Borboleta-pavão, Entrevista, 2020).

Eu tinha tentado primeiro Direito, né? Ai como não consegui bancar os custos porque era muito caro, né? Aí acabei trancando a faculdade e desistindo do curso de Direito. Aí um colega meu de serviço me indicou o Polo de Três de Maio que estariam abertas as vagas para vestibular, né? Aí eu fui ver os cursos ofertados e me interessei pela Pedagogia que é uma coisa que eu também gosto. Resolvi tentar para ver o que ia dar. Aí eu passei (risos). Eu fiquei muito feliz. Aí assim ó, foi uma oportunidade ímpar. (Borboleta-monarca, Entrevista, 2019).

A minha intenção era fazer medicina. Toda a minha vida até os 17 anos foi pensando em fazer medicina. Eu calculava minutos, horas, tudo o que eu fazia na minha

infância e na minha adolescência foi programando para que quando eu fizesse 17 anos e terminasse o segundo grau, fosse vir pra Santa Maria. [...] Quando eu vim pra cá, comecei a trabalhar numa casa e comecei a fazer cursinho pré-vestibular a noite, eu trabalhava pra pagar este curso, pensando na medicina. Quando eu fiz pela primeira vez, eu entrei no ponto de corte, só que eu devia ter escolhido alguma coisa na área da saúde e depois que eu teria entrado e depois ter feito a tal da medicina. O que eu fiz? Eu fiz direto pra medicina aí não consegui entrar, aí me desanimei porque tinham muitos, fiquei muito desapontada, porque tinha feito tudo em relação aquilo, né? (Borboleta almirante-vermelho-europeu, Entrevista, 2019).

Evidenciamos que conjunto de elementos e mobilizações que transitaram até chegar na escolha pela docência, uma vez que estão diretamente relacionados com os âmbitos pessoais e profissionais, dentre as mais variadas experiências, estão as histórias de vida, valores, crenças, desejos e sonhos implicados e aplicados por cada sujeito.

Nessa direção, a egressa *Borboleta almirante-vermelha-europeu* relata sobre seus sonhos de fazer o curso de Medicina, porém precisou eleger outras prioridades, conduzindo-a a fazer o Curso Normal. Casou, teve 3 filhos e começou a trabalhar como babá e cuidadora de idosos para ajudar no sustento da família. Depois de muito tempo começou a trabalhar como monitora de uma escola. Em sua narrativa demonstra seus sentimentos e sonhos sobre sua trajetória, assim como a egressa *Borboleta-morfo-azul*, a *Borboleta-zebra* e egressa *Borboleta-aurora* sobre suas experiências com outras formações e o reflexo atrelado às condições familiares nessas escolhas.

Eu não acharia difícil estudar para o curso de medicina depois dos meus filhos estarem grandes, mas eu pensei assim, tendo família, com filhos, já estava quase com neto, eu teria que dividir muito o tempo, muita coisa, né? E eu precisava ajudar nas despesas da casa, então eu teria que trabalhar, estudar e medicina ia exigir muito de mim, e se fosse enfermagem, teria plantões e tudo mais e então seria difícil né? Eu pensei na pedagogia que era mais acessível, que eu gosto, que eu tenho facilidade com criança e que me realizaria em alguma área, que seria um curso superior, por exemplo, um sonho meu. Foi por isso. (Borboleta almirante-vermelho-europeu, Entrevista, 2019).

Eu fiz magistério quando eu era adolescente né? Desde pequena eu já tinha aquela coisa, ah, ser professora. [...] Então eu fiz o magistério até o terceiro ano. No terceiro ano eu fiz estágio, não foi uma experiência boa, então eu não passei em matemática [...] Naquela época eu não tinha condições e aí eu para uma escola regular terminar o terceiro ano né? Mas depois disso veio várias coisas, tipo, eu comecei a namorar, engravidei do meu primeiro filho, meu filho nasceu quando eu tinha 18 anos né? E daí eu já comecei a fazer outras coisas, esqueci totalmente essa parte da pedagogia; comecei a trabalhar, trabalhei em tudo o que tu imaginas. Hã, auxiliar de escritório, fui várias coisas, higienizadora, da parte da limpeza, daí até que apareceu a oportunidade do curso de auxiliar, eu fiz o curso e depois fiz o concurso em uma cidade que também é vizinha que é Simimbú. Auxiliar de saúde bucal, nessa profissão eu já estava há 10 anos. (Borboleta-morfo-azul, Entrevista, 2020).

Eu terminei a graduação de Letras em 2011, mas eu já atuava em cursinho de inglês, em creche e no Ensino Fundamental. Aí passou um tempo eu fui pra Salto do Jacuí, aí lá eu era concursada do estado, mas na área de Letras mesmo. Aí abriu o vestibular pra Pedagogia EAD no polo de Sobradinho e eu falei para o meu ex marido, que só ia voltar a estudar se fosse público, aí eu fui lá e me inscrevi e ele se inscreveu também, porque eu queria que ele estudasse alguma coisa, aí eu passei e ele não passou. E fiz o curso. (Borboleta-zebra, Entrevista, 2020).

Então, desde que eu tinha 5 anos por aí, eu já dava aulinhas para minha irmã, né?! Aí depois com o passar do tempo quando eu fui fazer faculdade com a minha primeira graduação que é Matemática. Eu optei pela Matemática porque eu tinha uma professora que eu amava de matemática. Aí eu resolvi fazer matemática, mas assim, eu tinha 17 anos quando eu entrei na graduação, então não é aquela decisão que tu sabe o que tu tá fazendo, enfim né? Aí depois que eu fiz a matemática ou melhor enquanto eu estava fazendo a matemática, eu sempre trabalhei com aula particular. E nas aulas particulares eu percebia a dificuldade que as crianças tinham em fazer as operações básicas e enfim, a Matemática inicial mesmo. Aí eu resolvi fazer a Pedagogia para entender como a criança aprendia, né? Nesses anos iniciais, e como isso devia ser feito pra que essa criança conseguisse, de fato, ter essas noções básicas da Matemática. (Borboleta-aurora, Entrevista, 2019).

Além disso, a *Borboleta-aurora* teve a necessidade emergente de uma inserção prévia com o campo de atuação, como também o desejo que encontrou em sua primeira graduação de entender o desenvolvimento cognitivo de como a criança desenvolve esses processos lógico matemáticos. Ela ainda ressalta que buscou a graduação em Pedagogia porque:

ela chegava lá no 6º ano daí se deparava com alguns outros cálculos e não conseguia resolver, mas não era porque não tinha entendido aquilo lá 6º ano, era porque ele não conseguia as coisas iniciais”, ela ainda complementa que “agora eu me encontrei, onde é o meu chão (Borboleta-aurora, Entrevista, 2019).

Ao refletirmos sobre as concepções das egressas sobre as escolhas pela docência, percebemos que estão intimamente ligadas aos processos autoformativos, sendo a capacidade de delinear e desenvolver processos de aprendizagem ao longo da vida, utilizando em cada momento as condições concretas que se apresentam como opções. (VAILLANT E MARCELO, 2012). Essa necessidade de novas aprendizagens e de qualificar e mudar sua trajetória assume um papel fundamental por priorizar sonhos, apurar respostas e novos sentidos que permearam outros contextos vividos, tendo como elemento chave seus interesses e desejos de aprender.

Entendemos que a autoformação está relacionada aos processos voltados aos modos de aprender, sejam eles individuais ou sociais. Essa formação é caracterizada por desenvolver a aprendizagem ao longo da fase adulta, nos quais

entram em jogo o desejo e a vontade de transformar-se tendo em vista seus projetos pessoais e profissionais

Logo, entendemos que a formação precisa ser compreendida a partir de cada indivíduo, diante de seus contextos históricos, culturais e sociais, remetendo-nos a ideia dos percursos que são delineados na construção da professoralidade. Na perspectiva de Powaczuk (2012, p.25):

As vivências pelas quais os professores passam ao longo do seu percurso formativo podem incidir sobre o fazer-se docente de modo distinto, tendo em vista as possibilidades de interpretação e [re]significação que esta traz consigo nos diferentes momentos de sua trajetória. Logo, a professoralidade, relaciona-se a uma dinâmica processual de experimentação que o sujeito realiza ao produzir-se como professor, envolvendo a elaboração das experiências que vivencia em direção ao aprimoramento dos fazeres e saberes docentes.

Pautamos a partir desse entendimento a necessidade de refletirmos sobre os processos que constituem essas trajetórias formativas como forma de compreendermos o que incidem sobre o ser professor. De acordo com Powaczuk (2008, p. 34-35):

O processo formativo do professor implica a reflexão sobre a aprendizagem da docência, no qual estão implicados aspectos individuais e sociais, potencialidades e condicionamentos, nos remetendo a pensar que mesmo existindo uma realidade interna, esta adota cursos e formas dependentes do contexto cultural no qual o indivíduo encontra-se submerso, ou seja, ela se dá partir do entrecruzamento do plano individual e do plano social, gerando uma configuração única para cada indivíduo. em cada situação de interação com o mundo social o indivíduo apresenta-se, portanto, num momento de sua trajetória particular, trazendo consigo determinadas possibilidades de interpretação e [re]significação do “material” obtido a partir de suas experiências.

Nesse sentido, a vivência que cada sujeito contempla em suas experiências na formação inicial nos auxilia a compreender as relações pensadas e vividas sobre do exercício profissional da docência.

Vaillant e Marcelo (2012) retratam que tais processos desenvolvem no adulto certas capacidades mais específicas, com vistas a desempenhar um papel particular, o que no caso do professor implica um modo de ser, pensar e fazer a docência. Podemos de fato, relacionar essas dimensões a partir do modo em que esses sujeitos se comprometem com a própria formação, pois a mesma abrange os processos de

mudanças relacionados ao sujeito e suas mobilizações. Para Vaillant e Marcelo (2012, p.29) o

[...] conceito “formação” vincula-se com a capacidade assim como com a vontade. Em outras palavras, é o indivíduo, a pessoa, o último responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos. [...] É através da formação mútua que os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam à busca de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Nesse sentido, podemos destacar a importância de compreendermos o que as participantes atribuem nos mais variados sentidos a sua trajetória formativa, uma vez que isso repercute em seus conhecimentos e significados a partir das buscas e do envolvimento nesse processo.

Corroborando para esta discussão Gil (2012) ao referir-se ao conceito de aprendente que segundo o autor é um processo “autodirigido, o que significa que o adulto é responsável pela sua aprendizagem e estabelece e delimita o seu percurso educacional” (2012, p.12). Nesse conjunto de aspectos da formação do adulto, propõe que o sujeito se motive a aprender em função das demandas que desenvolve. Além disso, apresenta a relação entre necessidade do conhecimento e a motivação para aprender como elementos fundantes da aprendizagem.

De acordo com este autor, os adultos ao se sentirem responsáveis pela sua aprendizagem, delimitam seu percurso educacional, a partir do que identificam como necessidade de conhecimento de acordo com suas experiências e expectativas com relação a atuação profissional. Neste processo, as motivações externas as quais se relacionam a inserção profissional, autonomia financeira, dentre outras, bem como as internas, estão vinculadas a vontade de crescimento profissional, auto-estima, auto reconhecimento de sua capacidade de aprender (GIL, 2012).

Assim como a opção pelo curso, as participantes relataram as suas experiências envolvendo a modalidade de Educação a Distância, as quais representaram um desafio que precisou ser enfrentado. Neste sentido as egressas participantes do estudo relatam:

Porque era a distância e começava com uma área que eu não tinha muito acesso e que eu não conhecia muito, que era trabalhar no computador. Pra mim era um desafio, primeiro desafio, bem complicado, depois o segundo era trabalhar sozinha praticamente, né? Tu tens os teus colegas, mas todo mundo trabalha, ninguém tem tempo, geralmente a característica de quem faz a distância é porque as pessoas já não têm muito tempo mesmo né? Foi um desafio muito grande, que eu mal sabia ligar o computador, para aprender fazer trabalhos, aprender todos os tipos de atividade do computador, mexer no Word pra mim, bá! Foi um desafio, sabe, foi

noites chorando em cima do computador, porque eu apagava tudo, deletava, eu fazia de tudo e não salvava. Então tudo foi um desafio. (Borboleta almirante-velha-europeu, Entrevista, 2019).

Sim, eu gostei muito do curso de Pedagogia, achei muito bom. E achei bastante difícil, bem puxado, porque querendo ou não tu não estás com o professor ali né? Tipo, muitas vezes tu tens que aprender sozinho, buscar por ti. Né? E o que eu queria mais, tudo bem, eu sei que ele é a distância, mas eu acho que a gente deveria ter no curso, alguns momentos que a gente pudesse ter o professor presencial, sabe? Momentos de se encontrar com ele presencial. Só isso que eu senti falta, mesmo sabendo que o curso é EAD, mas a gente sente falta, de ter aquele contato pessoal, assim real com o professor, pelo menos em alguns momentos. Eu acho que seria interessante se com o tempo fizessem isso, né? (Borboleta-morfo-azul, Entrevista, 2020).

Assim se tem uma coisa que eu tenho de elogiar de mais da conta o curso de Pedagogia, é que a tutoria é muito rápida pra responder. (Borboleta-zebra, Entrevista, 2020).

Desse modo, a partir das narrativas podemos refletir sobre o processo de construção de saberes que se sobressaem além do curso de formação, como também os desafios em dominar o conhecimento das tecnologias digitais. Esse conjunto de elementos nos possibilita pensar sobre o que Maciel, Nogueira e Cechin (2013) apresentam em seus estudos sobre os desafios impostos na Educação a Distância:

As tecnologias chegaram para ficar. Definitivamente o mundo contemporâneo é inconcebível sem as tecnologias, independentemente do juízo de valores que possamos ter sobre a esta questão. Ao docente que vai tomando consciência deste fato, surge a preocupação de assegurar que essas tecnologias, ao entrarem no contexto educacional, o façam por princípios de inclusão social e digital, pois a tecnologia é uma presença real na vida dos nossos estudantes. (p.88)

A Educação a Distância e o uso das tecnologias digitais tem sido evidenciada com maior intensidade na realidade em que nos deparamos atualmente, no contexto de pandemia da COVID-19, uma vez que o contexto EAD está latente em muitas realidades do mundo inteiro. Além disso, cabe ressaltar que esses recursos evoluem na medida em que os sujeitos vão fazendo uso dessa realidade, o que gera novas necessidades, demandas e propostas inovadoras imbricadas nesse meio.

Nessa perspectiva, as egressas relatam sobre as experiências de formação a distância no curso de Pedagogia UAB/UFSM após terem vivenciado outros cursos de graduação presenciais:

Eu achei assim que o curso foi bastante puxado né. Em relação ao curso presencial que eu já tinha feito de direito, ele está na altura, não teve nada assim, porque as vezes, dizem né? Ah, a EAD não tem a mesma qualidade, né? Mas eu não acho,

acho que foi muito boa a qualidade até porque se não, não estaria habilitando tanta gente pra passar em concurso, e tal, e foi assim, eu, eu gostei muito do curso de pedagogia. Mesmo que não tenha aquela coisa de estar sempre junto com o professor, mas em nenhum momento os professores deixaram de responder quando a gente tinha uma dúvida, podia perguntar, sempre eles respondiam né? Nunca deixavam a gente no vácuo, né? Sem uma resposta, então. Eu acho que foi bem ministrado. (Borboleta-monarca, Entrevista, 2019).

Foi além do que eu esperei, sabe, porque assim, como eu fazia semipresencial em Santa Cruz, eu já achava difícil né, mas assim, me trouxe muitos conhecimentos, me deu ideias pra sala de aula, mas eu estudei o triplo do que eu estudei em Santa Cruz, sabe. Então assim, uns diziam assim: ah EAD imagina, tu não vai estudar nada, em Santa Cruz tu ia as vezes, muito pelo contrário, muito pelo contrário, se eu não me organizasse todos os dias, eu não vencia, tinha material que eu não conseguia ler de tanto material que era fornecido, sabe? (Borboleta-pavão, Entrevista, 2020).

Antes de fazer Pedagogia, a minha prática era mais diferente do que eu vejo agora, tipo, mudou muito, acho que mudou pra melhor porque o curso de Letras, embora ele te habilite, ele não te dá embasamento, ele faz com que você dê aula do 6º ano ao ensino médio. E para o EJA, tudo menos isso, usando a mesma teoria, sabe?. E lá a gente estudou Piaget, Vygotsky e aí você usa só isso na sua prática com aluno de 11 e alunos de 60 anos. Então, credo, nem se compara. (Borboleta-zebra, Entrevista, 2020).

As vivências que constituíram os processos de ensino e aprendizagem das egressas remetem a diferentes formas e sentidos que a EAD proporcionou para cada uma delas. Importa considerar que os cursos na Educação a Distância se configuram em diferentes experimentações, (des) construções a partir de seus enfrentamentos e fragilidades com a modalidade. Maciel, Nogueira e Cechin (2013), ao abordarem os processos interativos possibilitados nesta modalidade afirmam que “essa comunicação se apresenta de modo expressivamente complexo, promovendo uma diversidade de opções” (p.95) sejam elas virtuais ou presenciais entre os sujeitos. De acordo com as autoras a interação “é a principal forma de comunicação entre professores, tutores e alunos, envolve o comportamento e as trocas recíprocas entre os indivíduos e grupos, tendo um objetivo e ação comuns” (2013, p. 99). Dessa forma, entendemos que por meio do compartilhamento é que se constitui as redes de aprendizagens potencializadas pelo ambiente virtual e por um objetivo mútuo entre os envolvidos.

Dentre as experiências de destaque na formação inicial no curso de Pedagogia, as egressas manifestaram as experiências de inserção no contexto profissional por meio dos Estágios Supervisionados, as quais foram fundamentais na produção de sentido e significados na opção pela docência. As participantes relataram:

Os desafios durante dos estágios, no planejamento eu tive muitos problemas. Na EMEI nos de 4 anos eu achei difícil pela parte que tem que ter muita criatividade. Tipo em pouco tempo né? Essa foi a parte que eu achei mais desafiadora. Tem que ter muita criatividade em pouco tempo, pra montar material, que prendesse a atenção da criança e ao mesmo tempo que suprisse a necessidade da escola, no caso da EMEI. E no Ensino Fundamental meu desafio que me acompanhou foi que a professora regente não tinha Pedagogia, ela só tinha magistério, ela era professora de Matemática, então, era uma senhora de bem mais idade, acho que até já era aposentada. Então ela tinha uma cabeça mais fechada, entende? Era algo mais engessado que não estamos acostumados, então meu desafio foi esse, trazer pra escola o que a orientadora me orientava e tentar colocar em prática com aquela profe, que tipo, as crianças não podiam se mexer, tinham que ficar quietas, entendeu? (Borboleta-morfo-azul, Entrevista, 2020).

Os estágios me deram uma certa confiança, de que eu posso desempenhar, de ser professora, conseguir desempenhar tuas funções, conseguir planejar, dá uma certa autonomia, tu te sente assim, consegue colocar em prática o conhecimento que tu aprendeu na Universidade né? (Borboleta almirante-velho-europeu, Entrevista, 2019).

Os estágios para mim é a chave principal né. Foi o momento que eu me identifiquei e pensei que era isso que eu quero agora. [...] As bases teóricas do curso, principalmente no que se refere que a criança precisa ter um papel ativo na aprendizagem dela. Por incrível que pareça nem todas as graduações deixa isso claro como eu tive. (Borboleta-aurora, 1º Encontro colaborativo, 2020)

Ao expressarem sobre as experiências dos estágios no período de formação inicial, Vaillant e Marcelo (2012) afirmam que o mesmo “aproxima o estudante da prática, contribui para sua aprendizagem profissional, mas não deixa de ser uma *simulação* da prática.” (p.76, grifo do autor). Nesse sentido, o estágio faz parte do processo de aprendizagem diante de uma realidade específica e de um determinado período dentro do processo formativo, por isso configura-se em uma relevância estabelecida em reflexão e ação implicados na trajetória do futuro docente. Nessa perspectiva, Bolzan e Powaczuk (2019) relatam que o estágio deve:

Estar implicado com determinada proposta formativa exige de o futuro licenciado ser desejante de se envolver e de participar desses momentos formativos. Para tanto, é fundamental que ele reconheça as necessidades e as exigências imbricadas na constituição da docência, de tal modo, que se mobilize na construção de subsídios para a consolidação da sua formação e de sua prática profissional. (POWACZUK, 2019, p.231)

Nessa condição, vivenciar os processos dos Estágios Supervisionados possibilita refletir e compreender as demandas escolares a partir de uma visão minuciosa da prática. Além disso viabiliza entender que podem surgir dúvidas, descompassos e anseios durante a atuação do futuro professor, porém, podem ser divididas com os professores orientadores que já experienciaram a mais tempo a

prática pedagógica. Sobre as mais variadas experiências no contexto profissional e também concatenadas com os estágios, as egressas corroboram:

Eu trabalhava já dentro de uma escola, eu era secretária, não estava atuando em sala diretamente, mas, eu atendia as crianças quando ficavam doentes, quando estavam com qualquer coisa eu atendia, quando alguém estava precisando de ajuda eu ficava um pouco na sala, então, eu estava no ambiente escolar, isso foi muito, muito bom assim também e a experiência da graduação foi os estágios, com certeza. Mas o de Educação Infantil foi mais, digamos assim, intenso, assim que eu percebi mais, mais coisas assim, e do fundamental já fiz com 3º ano, então eles já são maiores. Mas o que mais assim, contribuiu foi a parte dos estágios e a parte que eu já estava dentro do ambiente escolar trabalhando. (Borboleta-aurora, Entrevista, 2019).

No Ensino Fundamental eu não tinha problema porque como eu trabalhei no Mais Educação eram com crianças maiores, então já tinha experiência com crianças maiores. Mas na Educação Infantil eu não tinha essa experiência, só do estágio né. Eu tinha pego no estágio o Pré-A, então eram crianças um pouquinho maiores, eu queria trabalhar na Educação Infantil bem pequenos, então eu não tinha essa experiência. (Borboleta almirante-vemelho-europeu, Entrevista, 2019).

Na verdade, eu já tinha experiência de sala de aula há muitos anos, eu já tinha dado aula na Educação Infantil, essa parte de gerenciar as crianças, de cuidar a sala de aula não era tão difícil. (A egressa se refere aos estágios supervisionados): Agora, uma coisa que não acontecia muito essas questões de cantar, de lúdico, de prestar atenção na merenda, eu quase não fazia, porque era muito assim: tem que fazer fila pra ir para o lanche e não podia fazer barulho, se a diretora passasse eles tinham que estar na fila, então, existe uma coisa muito longe da teoria e da prática. A escola está muito velha, vamos dizer, ela está muito velha, sabe? A teoria está muito na frente. Eu achei pelo menos. (Borboleta-zebra, Entrevista, 2020).

Dentre os mais variados contextos que se relacionam com as práticas pedagógicas, consideramos importante ressaltar que os estudantes em formação já foram alunos da Educação Básica, ou seja, possuem diversas experiências de professores que trilharam em sua trajetória escolar, nos remetendo as colocações de Pereira (2007) ao indicar que mesmo antes da sua escolha ou do exercício da docência, “o futuro professor já conviveu aproximadamente 12.000 horas com “o professor” durante o seu percurso escolar, experiências estas e que certamente possui um grande influência na construção de modelos e concepções do que seja “o professor”, “a aula”, ou do que seja “ensinar”. (2005, p.86)

Neste sentido, consideramos que este conjunto de experiências precisam ser consideradas na compreensão das egressas na formação inicial, pois “o adulto está pronto para aprender o que decide aprender” (GIL, 2012, p. 12). Seleciona a foco de sua aprendizagem, onde sua seleção é realista e natural, por isso muitas vezes nega a aprender o que os outros lhe impõem. Sua retenção tende a decrescer quando percebe que o conhecimento não pode ser aplicado imediatamente e nesse processo,

o papel das experiências dos sujeitos são balizadoras das escolhas e direcionamentos, pois

os adultos entram num processo educativo com experiências bastante diversas e é partir delas que eles se dispõem a participar ou não de algum programa educacional. Por isso, essas experiências precisam ser aceitas como fonte de recursos a serem valorizadas, partilhadas e servir de base para formação. (GIL, 2012, p.12)

As colocações de Bolzan e Isaia (2005) corroboram para a compreensão ao afirmarem que a aprendizagem da docência implica um processo de apropriação frente às experiências vivenciadas e que para efetivar-se necessita integrar-se ao próprio professor, através de um processo de internalização destas, levando a uma incorporação ativa e transformadora das mesmas. Não se tratando com isso de um processo de reprodução, mas fundamentalmente uma recombinação traduzida em novas formas do que foi experienciado.

Assim, para se pensar a formação, Vaillant e Marcelo (2012, p. 28) retratam que é preciso “que se produzam mudanças, através de uma intervenção pela qual há participação consciente do educando, assim como uma vontade clara de ambos os atores do processo para conseguirem os objetivos explicitados”. De modo com que haja significado, os sujeitos precisam estar atrelados aos saberes que implicam os objetivos propostos, dando sentido não só ao aprender, mas também, a partir de um conjunto de aspectos formativos vivenciados durante o percurso, para que assim possa estabelecer novas metas e percepções de aprendizados.

Neste sentido, concordamos com Bolzan e Powaczuk (2017, p.110) de que “não é possível se falar em um aprender generalizado a ser professor, mas, sim, trata-se de entendê-lo no contexto concreto de cada sujeito, considerando suas trajetórias de formação e para qual atividade formativa estão direcionadas”. Podemos refletir que o processo pelo qual os docentes enfrentam desde a formação inicial até a continuidade do seu percurso formativo, vai muito além dos princípios acadêmicos, pois, levar em consideração o sujeito como protagonista, se faz necessário quando atribuímos os sentidos para formação inicial.

Dentre as diferentes experiências que as participantes relataram durante a formação inicial, é necessário acolher tais vivências e contribuir no processo formativo, entendendo que cada sujeito possui realidades distintas configuradas no âmbito pessoal, como também na trajetória inicial. Para tanto, elas comentam sobre a

dupla jornada de trabalho, desafios para concluir o curso de Pedagogia e o apoio da família, sendo essencial nesse percurso:

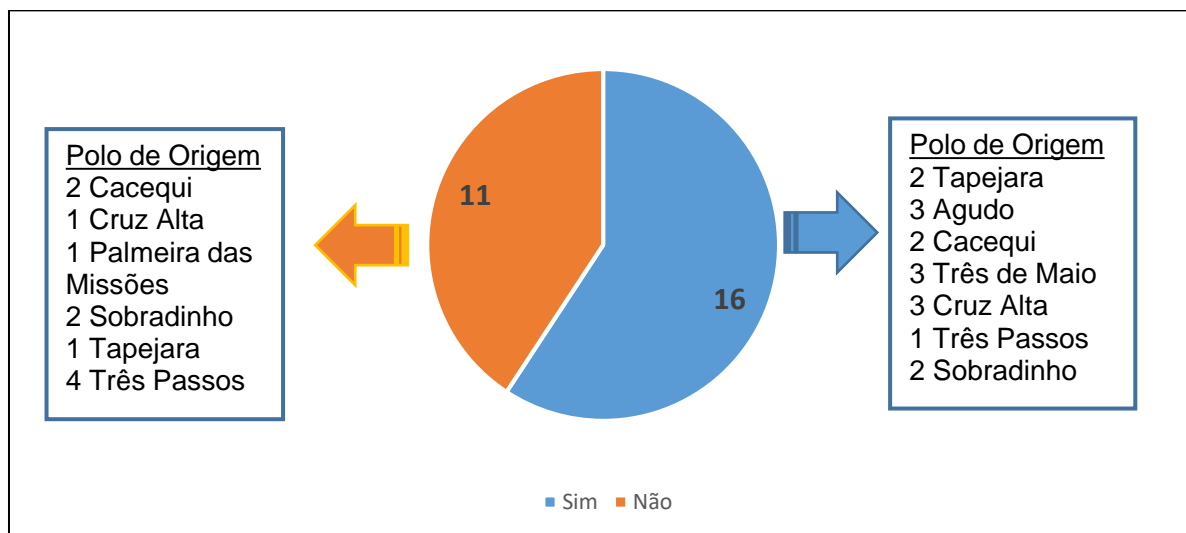
Muitas vezes a gente pensa: Ah! Eu vou desistir, né? Mas ainda bem que a minha família me apoiou muito e durante o curso tive bebê, então, teve alguns dias bem difíceis [...] A gente pensa muitas vezes, mas hoje assim, eu me sinto bem feliz porque depois de ter feito o curso várias portas se abriram, sabe?" (Borboleta-monarca, Entrevista, 2019).

Tipo, eu ter que estar trabalhando, meus filhos, casa e marido. O maior desafio não era o estudo em si, eu era muito focada. Minhas notas eram muito boas, peguei poucas recuperações porque eu era muito dedicada, porque eu sempre quis muito. Mas os desafios de ter tudo isso em volta e dar conta, acho que o maior desafio era isso, tu ter outras coisas além do teu estudo, mesmo tu querendo se dedicar totalmente a ele tu não pode, tem outras coisas para fazer. Acho que esse é o desafio maior. (Borboleta-morfo-azul, Entrevista, 2020).

Compreendemos que dentre o conjunto de adversidades que emergiram no processo formativo, estão os bastidores da vida real que serviram como amparo sob as redes de apoio para auxiliar na trajetória da formação inicial, como também conseguir conciliar os estudos, família e trabalho.

Esses fatores se somam às conquistas que permearam o percurso, dentre elas, as possibilidades de inserção profissional que o curso de Pedagogia vêm proporcionando às acadêmicas. Ao analisarmos os dados obtidos na primeira etapa, ou seja, sobre a condição das egressas que responderam ao questionário, do total de 27 participantes, 16 atuam como docentes e 11 estão atuando em outras áreas como: comércios, serviços públicos e até mesmo como o trabalho na agricultura, como relataram na descrição do questionário.

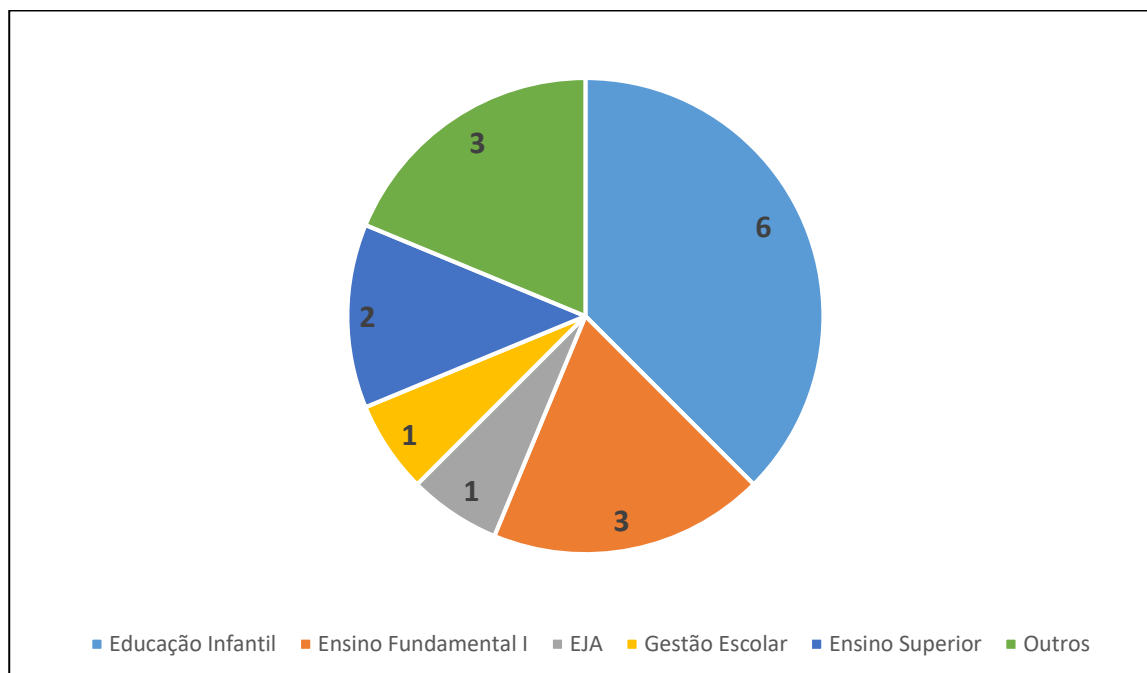
Gráfico 8: Atuação como docente na Educação Básica ou no Ensino Superior



Fonte: Sistematização da autora.

Das 16 professoras que estão atuando na docência, são: 2 são egressas de Tapejara, 3 de Agudo, 2 egressas de Cacequi, 3 de Três de Maio, 3 do polo de Cruz Alta, 1 de Três Passos e 2 de Sobradinho.

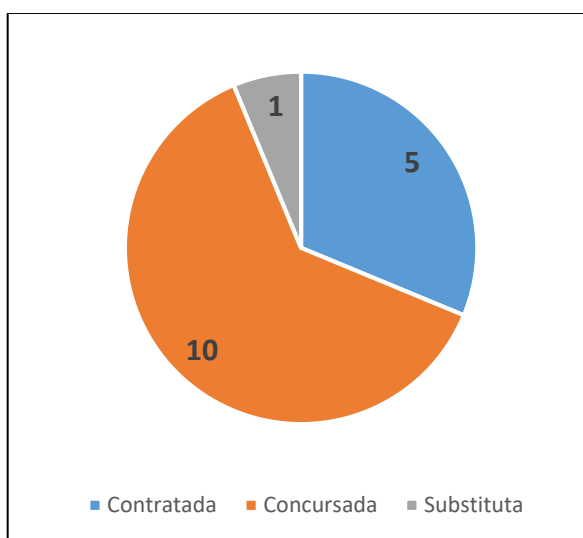
Gráfico 9: Nível de atuação das participantes



Fonte: Sistematização da autora.

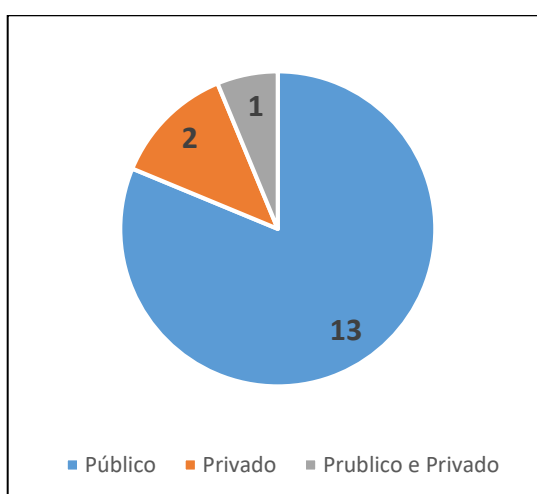
Percebemos que há um número expressivo das egressas que estão atuando entre Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Concentram-se na Educação Básica: 6 na Educação Infantil, 3 no Ensino Fundamental, 1 na EJA, 1 na Gestão Escolar, 3 que denominamos 'outros', pois atuam como monitoras/atendentes e no Ensino Superior, 2 egressas.

Gráfico 10: Tipo de vínculo empregatício das docentes



Fonte: Sistematização da autora.

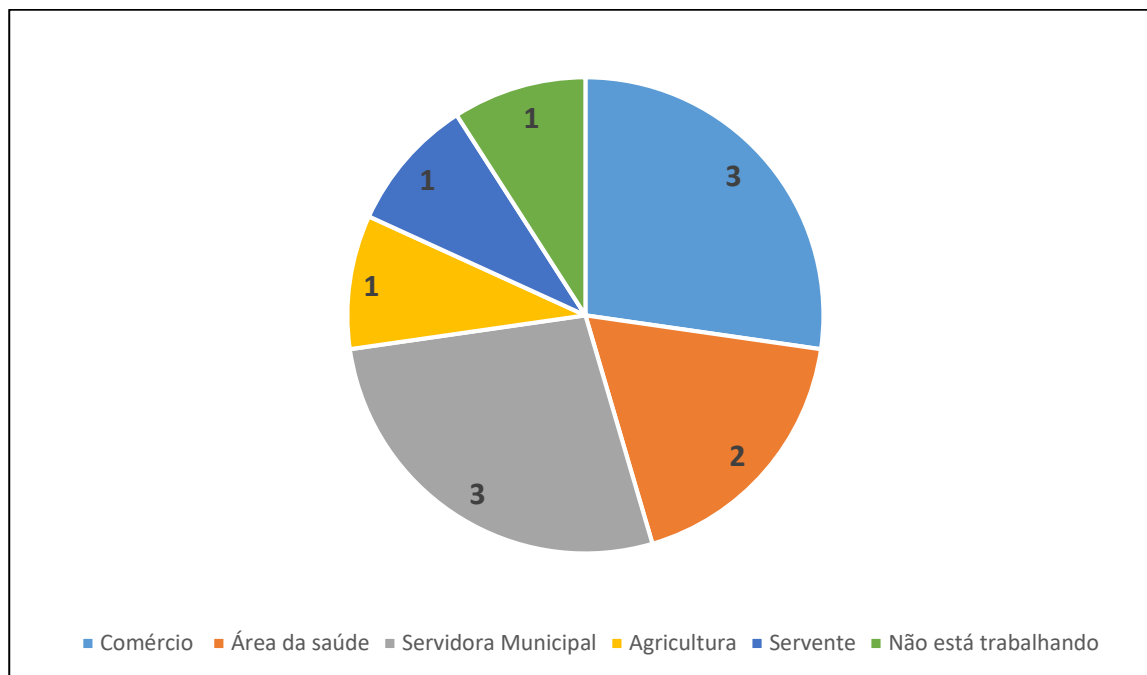
Gráfico 11: Instituições públicas ou privadas



Fonte: Sistematização da autora.

Atribuímos nesses gráficos o tipo de vínculo como docente, sendo a maior parte, totalizando 10 docentes concursadas, 5 contratadas e 1 substituta. Dessas informações 13 egressas são do setor público, 2 do ensino privado e 1 egressa que designa suas funções para ambos os vínculos empregatícios.

Gráfico 12: Atividades além da docência



Fonte: Sistematização da autora.

Apresenta-se uma grande parte de egressas que atuam como servidoras públicas e em outras áreas de atuação. Dessas 11 egressas que não atuam como docentes, temos 3 que trabalham no comércio local, 2 na área da saúde, 3 servidoras municipais atuantes de outros cargos, 1 na agricultura, 1 de servente e 1 que não estava trabalhando no momento.

Evidenciamos que a graduação em Pedagogia foi um divisor de águas para muitas egressas, pois estão sendo inseridas na atividade profissional docente após a conclusão do curso. Isso reflete no engajamento e qualidade que o curso vem promovendo nas regiões que o concentram.

Ao analisarmos a inserção profissional das egressas, evidenciamos que das 6 seis participantes da entrevista todas estão inseridas no contexto profissional. Segundo as narrativas, elas expressam “e eu consegui logo passar no concurso e já

estou trabalhando”. (Borboleta-monarca, Entrevista, 2019). “Começo agora em fevereiro, eu não estava, aí passei num concurso. Eu passei em Rio Pardo. É que eu moro em Santa Cruz né? Daí eu passei em uma cidade aqui perto que se chama Rio Pardo.” (Borboleta-morfo-azul, Entrevista, 2020).

Esses dados nos permitem refletir que a maior parte das egressas estão atuando como docentes, no entanto ainda há um número expressivo de egressas que estão designando suas atividades em outras áreas de atuação. Esses apontamentos podem ser interpretados uma vez que as cidades que elas residem carecem de concursos públicos direcionados na formação, como também nas pequenas demandas que caracterizam as cidades interioranas do estado.

3.2 A INSERÇÃO NA CARREIRA DOCENTE

*Uma borboleta pousou em minha mão e disse baixinho:
"deixe-se transformar!"*

Mariana Gil

Sensibilizadas em compreender os desafios e enfrentamentos que as egressas se deparam ao inserirem na prática docente, apresentamos a interlocução das diferentes expectativas e realidades que permearam a o início da atuação, bem como os processos de personificação da docência diante das múltiplas funções que incidem sobre o pedagogo em seu exercício profissional. Pautados nesse entendimento, Marcelo (1999) descreve o período de iniciação da carreira docente como

o período de tempo que compreende os primeiros anos, nos quais os professores precisam realizar a transição de estudantes a docentes. É uma etapa de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante a qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter certo equilíbrio pessoal. (1999, p.105)

Nessa perspectiva, compreendemos que o desenvolvimento profissional exige a capacidade de refletir e avaliar acerca do caminho a ser traçado, assim como necessitam ter um conjunto de habilidades críticas que potencializem suas aprendizagens como docentes. Vaillant e Marcelo (2012) destacam que este percurso

ser um processo compreensivo, coerente e sustentado, organizado pelos sujeitos considerando que é:

Uma etapa na qual as dúvidas, as inseguranças, a ansiedade por ingressar na prática pedagógica acumula-se e convive sem boa vizinhança. É um momento importante na trajetória do docente que se refere à aquisição de um adequado conhecimento e competência profissional em um breve período de tempo e, em geral, na maior das solidões. (p. 125)

Dentre esse conjunto de aspectos que mobilizam o início da carreira docente, sabemos que o exercício profissional exige diferentes demandas e atribuições que se apresentam diariamente. É um período que o professor iniciante atribui novos sentidos e diferentes aprendizagens nos contextos em que passa a atuar, exigindo adaptação as rotinas institucionais, interação e colaboração com os pares, a assunção as múltiplas funções do exercício da docência. Concordamos com Vaillant e Marcelo (2012, p.131) quando ressaltam que este processo “não é um salto no vazio entre a formação inicial e a formação contínua, mas tem um caráter distintivo e determinante para conseguir um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo”.

Importa considerar que os docentes passam por diferentes etapas do processo de aprendizagem, experiências e práticas que, de fato, garantem o seu desenvolvimento profissional nas mais diversas ações que englobam o cotidiano escolar. Nessa perspectiva, Huberman (2000, p. 38) considera que “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos”.

De acordo com este autor *A entrada na carreira* o professor se depara com as *descobertas* e a *sobrevivência*. “O aspecto sobrevivência traduz o que se chama vulgarmente o choque do real” que caracteriza os desafios impostos na fase inicial, pois o docente percebe diversos fatores, tais como: a complexidade da profissão, os questionamentos provindos da preocupação no qual se depara com a realidade, situações diárias que apresentam certas inseguranças tanto na relação pedagógica, quanto nas relações que permeiam o contexto diário de gerenciamento de classe.

Ao analisarmos as narrativas das egressas evidenciamos como desafio na inserção na carreira docente a tensão entre as expectativas e a realidade encontrada na fase inicial da carreira. De acordo com as egressas:

Quando eu comecei a trabalhar na escola, a minha vontade era de pegar séries iniciais do Ensino Fundamental, né? Mas daí a diretora da escola disse não, tu vais

assumir a turma da pré-escola, de 4 anos. E eu, ah, vai ser um desafio né? [...] De início assim sabe, sempre dá um receio, né? Que tu não sabe se o que está fazendo é certo, se a diretora vai chamar e dizer não, não é por aí, né? Mas eu resolvi enfrentar. [...] Se a gente não se impõe, eles acabam se impondo, então, acho que assim, eu trabalhei com eles nesse sentido, eles acabaram percebendo que certas coisas, certas atitudes eles não poderiam estar fazendo, então acho que isso me ajudou bastante. Tem momentos que acontecem isso, quando a turma é grande e a gente não tem monitora, que pode dar uma olhadinha na turma, enquanto a gente tem que dar uma atenção pra uma criança, pra ir ao banheiro. Tem essas situações que a gente precisa né? Mas assim, acho que assim, estou conseguindo superar essa fase. (Borboleta-monarca, Entrevista, 2019).

Como professora o meu maior desafio foi o que passei a pouco que foi quando assumi o concurso em Manaus e após um mês de aula as turmas foram reformuladas e eu tive o desafio de alfabetizar coisa que eu não imaginava como fazer na prática. (Borboleta-aurora, Entrevista, 2019).

Ah, a falta de materiais nas escolas. O que mais me marca assim, porque os alunos nos davam carinho, sempre fui bem recebida. Mas a falta de material era o que mais me marcava. Não tinha uma folha de ofício quando eu comecei a trabalhar. Daí sabe, as pessoas dizem assim: Ah! Professor é lixeiro. E é mesmo, porque eu juntava tudo pra fazer coisas diferentes com eles, porque a escola não tinha nada. (Borboleta-pavão, Entrevista, 2020).

Quando eu terminei a faculdade eu ainda trabalhava como cuidadora de idosos, depois trabalhei como monitora em uma rede, só que o valor que a gente recebia, era muito baixo, muito baixo, mal cobria o valor da pós-graduação né? Então pra mim era difícil porque eu tinha eu tinha que ajudar nas despesas da minha casa. Eu fiquei só seis meses nessa rede pedi pra sair e comecei a procurar, de porta em porta, procurando nas escolas né? E consegui, nessa escolinha, mas foi bem complicado, inicialmente ela não assinava carteira, tu assume e assinam como auxiliar, tu ganha na carteira um valor e teu salário é outro, é cheio dessas histórias né? Mas tu tá adquirindo experiência, mas tu tá ali, esperando que outra porta se abra. Então, mesmo não recebendo o justo[...] Eu acho que, com a realização pessoal é muito bom, né? Financeiramente não é muito bom. Mas eu tenho esperança que ainda vá conseguir o que eu quero. (Borboleta almirante-vemheuropeu, Entrevista, 2019).

Desse modo, percebemos que o professor iniciante vivencia em sua trajetória inicial diferentes sentimentos, desafios, emoções e desejos provindos do choque real que se apresentam na prática pedagógica. Contudo, cabe ressaltar que esses enfrentamentos se entrelaçam com o aspecto da descoberta traduzindo o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade ter a sua sala de aula, seus alunos, seu programa (HUBERMAN, 2000, p. 39).

O sentido do novo, da conquista, do reconhecimento e pertencimento a uma rede de docentes com as mais variadas experiências coloca-se como um demarcador importante na iniciação na carreira docente. Porém, há realidades distintas nesse início da carreira em que os anseios, perspectivas, amadurecimento da prática ou até mesmo, o sentido do real está configurado em outros tempos e espaços que esses

docentes vivenciam, por isso precisamos levar em consideração os diferentes contextos e realidades que a inserção ocorre.

Evidenciamos como elemento recorrente nas narrativas das egressas a comprovação da competência entre pares na iniciação, uma vez a inserção se constitui na adaptação pessoal e profissional diante de um coletivo institucional. Como expressam as narrativas:

E eu vejo por parte dos colegas professores que a maioria deles são formados a muito tempo, tem anos de experiência, né? E no início eles ficaram meio assim, mas será que ela vai ter cacife pra assumir uma turma grande e tal. No final do ano passado a coordenadora pedagógica disse: Bá me surpreendi contigo. Né? Daí isso pra mim foi um elogio, imagina né? (Borboleta-monarca, Entrevista, 2019).

Quando eu comecei no município, uma pessoa entrou na minha sala e me questionou o porquê eu não tinha isso, isso e isso colado na parede. Eu disse que eu estava fazendo aos poucos, que era na parte da alfabetização e conforme eu ia construindo eu ia colando para ter sentido para as crianças e aos poucos ela foi pegando confiança no meu trabalho. (Borboleta-aurora, 1º encontro colaborativo, 2020)

As narrativas em questão estão presentes na realidade dos professores iniciantes, uma vez que chegam nas instituições com expectativas, receios, inseguranças, mas especialmente vontade de desempenhar um ótimo trabalho. Porém, no ponto de vista dos demais colegas de profissão isso pode refletir de diferentes formas, como as narrativas expressam, evidenciando que a inserção e pertencimento a uma instituição não é um processo fácil para as egressas. Observamos que o período de inserção é favorecido quando o acolhimento e o auxílio com os novatos são considerados como importante nas instituições, como ressaltam as egressas:

Já estava familiarizada com o ambiente escolar e também fui recebendo os direcionamentos da coordenadora e colegas onde estive trabalhando. (Borboleta-aurora, Entrevista, 2019).

As colegas contribuíram bastante...tu sabes que a gente muda o pensamento, as vezes a gente tem um posicionamento, daí a gente lê, tem outras experiências, tem as vivencias dos outros professores, das outras colegas, sabe? E acabam influenciando sim. As vezes quando tu fazes alguma coisa achando que está correto né, mas daí vai fazer uma reflexão e tu pode melhorar, modificar e de repente fica ainda melhor. (Borboleta-pavão, Entrevista, 2020).

Diante de tais colocações, o acolhimento favorece o sentimento de segurança e domínio sobre o trabalho pedagógico, uma vez que o professor iniciante passa a sentir-se mais confiante diante das demandas atribuídas pela profissão. No entanto,

há também os diferentes meios de comprovar suas habilidades no contexto escolar, dentre elas está a certeza de projetar esse equilíbrio diante da equipe gestora, alunos e responsáveis. Como expressam nas narrativas:

Mas ser professor é um desafio constante, tem que agradar a escola, os pais e as crianças, enfim isso é bem complicado. E daí tu tem que atender um monte de crianças sozinha na sala de aula e tem que se virar nos 30. [...] Eu vejo os pais felizes e satisfeitos pelo valor que eles gastam, por ver os filhos crescendo, automaticamente a dona da escola feliz também né? A minha turma é uma turma que cresce, em números que daí não é bom pra mim (risos) porque eu nunca estou com menos de dez alunos, porque daí quando eu desfraldo, já estão falando tudo, daí eu começo tudo de novo né? Daí já começo com 9, 10, e 12 de novo, mas para a escola é bom né? Rentável para ela e compensador para mim como profissional, ver o meu trabalho aprovado e essa época é melhor ainda porque é final de ano. (Borboleta almirante-velho-europeu, Entrevista, 2019).

Tu trabalhar na escola, tu ter uma relação com a equipe toda, tu tem um vínculo, assim, eu acho que isso foi um grande desafio, conseguir criar aquele vínculo e que as crianças vejam em ti, e te dê uma confiança né? Porque isso é a base de tudo. Fazer um trabalho com eles e eles confiarem em ti, isso é um grande desafio. (Borboleta-monarca, Entrevista, 2019).

Vale destacar que essas experiências diárias corroboram para o ser e fazer docente pois, com o passar do tempo os jovens professores vão aprimorando seus saberes e desenvolvendo maior segurança e autonomia sobre seu trabalho, passando a sentir-se mais seguros e se apropriado de tais demandas.

Diante disso, os aspectos formativos, podemos configurá-los em essenciais no trabalho docente, uma vez que essas exigências do cotidiano requerem a busca de novos conhecimentos e a continuidade no processo formativo de cada docente. Entendendo que as aprendizagens não ocorrem de forma isolada ou sem sentido. Acreditamos que as experiências que constituem o docente e as inter-relações que o mesmo estabelece com o meio, configuram-se em um processo que é direcionado ativamente em seu espaço formativo.

Logo, ao falarmos de formação estamos falando de um processo ativo do sujeito aprendente, aqui compreendido como o professor, um sujeito que se constitui como tal transformando-se tendo em vista um projeto pessoal e coletivo.

Nesta mesma direção podemos trazer os estudos de Tardif (2006) e Gauthier (2006) ao problematizar o papel ativo do professor com relação aos saberes que mobiliza na prática da sua profissão. Tardif indica que o professor na sua prática pedagógica integra e mobiliza vários saberes provenientes de diferentes fontes, apresentando o pluralismo entre os tempos e espaços provindos da formação, cotidiano, experiências, que integram de fato, o trabalho docente. Na tabela a seguir,

apresentamos os saberes docentes apresentados por Tardif (2006), sendo como propulsor de diferentes conhecimentos e habilidades que são provenientes da prática pedagógica de cada docente.

Tabela 6: Os saberes dos professores

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

Fonte: TARDIF, 2006, p.63

Partindo das evidências que são refletidas pelo autor, se adentram vários fenômenos essenciais que corroboram para entender os saberes que inter-relacionam a prática profissional. Dentre elas, podemos citar, diante dos diferentes saberes que o docente provém, a de relacionar, aprofundar e adaptar para sua realidade. Nesse mesmo princípio, está o sujeito que possui experiências individuais a partir da sua história de vida, atrelada a uma cultura, sociedade e que apresentam e correlacionam esse conjunto de saberes que vão elaborando e (re) significando a sua personificação da docência.

De acordo com Powaczuk (2012) “a personificação da docência revela-se pela construção singular de saberes e fazeres acerca do trabalho pedagógico, os quais são configurados, à luz das práticas desenvolvidas e das significações que são produzidas sobre o trabalho docente” (2012, p.162). Abrange a composição de um

repertório de saberes, que os egressos paulatinamente constroem e mobilizam na organização do trabalho pedagógico, revelando o modo como as exigências do trabalho pedagógico são percebidas e objetivadas ao longo da prática docente.

Neste sentido, observamos a elaboração de saberes pelas egressas:

Como a gente muda nossa visão depois que a gente está dentro de uma sala de aula, muitas vezes a gente pensa, ah, eu pensava porque eu tinha o meu na creche, ah mas a profe não podia chamar atenção, não poderia ter feito isso ou aquilo, mas hoje eu estou dentro da sala de aula e fico pensando: Bã! mas como a professora conseguia fazer isso, é bem assim. [...] Eu primeiramente me baseei nos nossos planos de estágio, aí eu busquei aquela papelada de volta né (risos). E pensei: agora eu vou começar, aí eu pensei, nos primeiros dias, o que eu observei na turma né? Nos primeiros dias a gente não teve planejamento, entramos direto assim para conhecer eles, ver as adaptações, que não são todos de uma vez a gente vai adaptando de três em três, quatro em quatro, conforme a necessidade. Então como é que eu fui fazer, peguei todo o meu material e sentei a estudar, ver a realidade da turma, como estavam em sala. (Borboleta-monarca, Entrevista, 2019)

O que me ajudou, foi ter vivido antes de ir para essa escola, que tive que assumir tudo sozinha, foi ter tido essa visão lá da escola maior, isso me ajudou bastante porque eu pude, ver a experiências das outras professoras lá, já eram professoras com formação, pós graduação, com mais experiência também, então pude aprender com isso né? (Borboleta almirante-vemelho-europeu, Entrevista, 2019)

Eu fui aprendendo. Porque estar escrito no papel é totalmente diferente da prática, então eu sabia o que precisava fazer, mas as vezes eu não conseguia, ou tipo assim, de 20 alunos, 10 estavam lendo. Aquilo me angustiava, muito, por que e como isso? E depois com a prática eu fui aprendendo diferentes formas, porque de início você começa com uma forma e acha que tá correta. Mas depois é assim, nem todo mundo aprende do mesmo jeito. (Borboleta-pavão, Entrevista, 2020)

Nesse sentido, os saberes que vão sendo construídos ao longo das experiências e vão sendo incorporadas pelos professores iniciantes de modo a configurar um jeito próprio de ser professor. Um processo que fomenta a confiança e o protagonismo docente.

Como destacam nas narrativas das egressas há múltiplas fontes que são ativadas que se constituem como suportes. Observamos que as experiências dos estágios supervisionados da graduação são dispositivos importantes neste percurso, bem como os saberes atrelados às experiências dos colegas nas instituições nas quais se inserem.

Além disso, conforme as palavras das egressas, é importante ressaltar que os dispositivos provenientes da base teórica, precisam ser (re) vistos e adaptadas por novos conhecimentos de acordo com a realidade e necessidade dos alunos. Esse conjunto de saberes e fazeres experienciados pelos iniciantes tencionam novas

descobertas em decorrência a sua qualificação e desenvolvimento profissional na prática pedagógica.

Neste sentido os saberes experienciais estão intrinsecamente relacionados a ideia de que “a formação docente não se encerra no curso de formação inicial, mas continua acontecendo ao longo da carreira, principalmente no próprio ambiente de trabalho, na troca de experiências com colegas e alunos” (NONO, 2011, p.71)

Os *saberes experienciais*, de acordo com Tardif (2006) são “baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (2006, p.39, grifo do autor). Nesse sentido, a origem desses saberes provém das práticas diárias dos professores, pois “permite uma avaliação dos outros saberes, através da sua re-tradução em função das condições limitadoras experiência” (2006, p.53).

Os professores reorganizam os diferentes saberes em seu próprio discurso de forma com que

[..] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca um efeito de retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional (TARDIF, 2006, p.53).

Podemos refletir que dentre esse conjunto de aspectos, que os professores nesse processo de retomada manifestam a uma unidade que apresenta como uma coerência interna, pautada em uma funcionalidade na prática e respaldada nos estudos desenvolvidos ao longo de sua formação. Como expressa na narrativa

porque tu não podes só ir atrás do que o outro fala. Então ter uma base sólida que tu possas dizer não, isso aqui sou eu que estou fazendo, né, porque se não os outros se sentem no direito de só vim e palpitar no teu serviço né? Então sim, tu tem que ter uma segurança no que tu está fazendo e dizer não, e também dizer que assim também está certo, se não a gente acaba indo muito só na onda dos outros e não faz o que a gente acha certo. (Borboleta-monarca, Entrevista, 2019)

Para tanto, é fundamental que o iniciante se reconheça e seja reconhecido com um profissional que carrega consigo um conjunto de saberes que podem contribuir para a reelaboração das experiências escolares, representando possibilidade de renovação do trabalho que as instituições realizam.

Os professores em sua ação docente estão constantemente diante de múltiplas situações e enfrentamentos, envolvendo o confronto e a constante revisão e (re)elaboração das experiências, evidenciando desafios para os quais nem sempre os professores estão preparados, ou possuem certezas para seus enfrentamentos. Nesta direção, coloca-se como desafio o desenvolvimento de ações que permitam incrementar a aprendizagem da docência, a partir da (re) configuração dos fazeres e saberes continuamente (POWACZUK, 2012).

Nesse sentido, considerar os desafios que permeiam a iniciação docente no exercício profissional implica analisarmos a assunção de múltiplas funções que permeiam os fazeres da docência, bem como articular tais condições relativas ao exercício profissional no contexto escolar. A partir disso, Vaillant e Marcelo (2012, p. 131) afirmam que:

As principais tarefas que enfrentam os docentes principiantes são: adquirir conhecimentos sobre os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula e continuar desenvolvendo uma identidade profissional. E o problema é que eles devem fazer isso, em geral sobrecarregados com as mesmas responsabilidades que os docentes mais experientes.

Entendemos que esse período inicial da carreira é tencionado por diferentes atribuições que só podem ser administradas quando estão diante da prática pois “os docentes principiantes entram em contato com certos problemas específicos de seu status profissional” (VAILLANT E MARCELO, 2012, p.132). As narrativas docentes evidenciam essa situação:

Quando a turma é grande e a gente não tem monitora, que pode dar uma olhadinha na turma, enquanto a gente tem que dar uma atenção pra uma criança, pra ir ao banheiro [...] Quando surge uma situação, assim com aluno, que tu precisa chamar pai, chamar mãe e conversar, né? As vezes nos faltam argumentos logo no início né? Porque tu vai chamar pai e mãe e vai falar o aluno está assim, assim e assim, ‘ah mas por que’? Em casa ele não é assim. Acho que nesse sentido, da gente também se munir, de como trabalhar com essa criança que é difícil, muitas vezes né, para também ter uma resposta efetiva para os pais. (Borboleta-monarca, Entrevista, 2019)

É um monte de criança para comer, pra mamar, pra trocar, elas começam a chorar ao mesmo tempo, todas querem tudo ao mesmo tempo. Na hora da troca é uma correria, então isso foi muito útil, porque eu tinha aquela visão geral do que eu tinha pra fazer, tinha que ter momentos, que a rotina tinha que ser diversificada, né? Teria que ter o solário, a pracinha, dependendo do tamanho da criança, teria que ter um cineminha, as cantigas, tudo o que eu já sabia que faria parte né? Mas dai aprendi como organizar essa rotina, de uma forma agradável. Então quando eu fui para essa

escolinha eu tinha 12 alunos e não tinha auxiliar nenhuma e eu teria que fazer a mesma rotina que eu tinha na outra escola né? (Borboleta almirante-velho-europeu, Entrevista, 2019)

Eu tive dificuldade na criatividade né? Era uma escola mais precária, na época que eu fiz faltava muito professor, então a professora estava ali mas ao mesmo tempo ela estava pipocando em outras salas, as crianças, então, eu não tinha experiência né, tinha umas 23, 24 crianças, as vezes eu não conseguia aplicar o planejamento, olhava para os brinquedos e dizia: vamos brincar, porque eu não conseguia acalmar eles. (Borboleta-morfo-azul, Entrevista, 2020)

Por mais que eu tivesse vivências na escola, nesse momento era eu e eu na sala de aula, na minha cabeça eu precisava ter a minha identidade, que professora que eu sou? Aí aos poucos eu fui estudando bastante e fui (ainda estou) me formando, criando minha identidade como professora. Hoje eu sou vista como a professora que adora inventar. Borboleta-aurora, 1ª Roda de Conversa, 2020)

Diante das funções que permeiam a realidade escolar, as egressas estabelecem estratégias para conduzir suas práticas pedagógicas, tendo em vista a necessidade de buscar elementos para as demandas encontradas e que de fato, possam ser administradas a partir de cada situação. Observamos que as experiências das egressas se aproximam do que VAILLANT E MARCELO, 2012, p.132) indicam como os problemas que mais ameaçam os docentes principiantes que são “administrar a sala de aula, motivar os alunos, relacionar-se com os pais e com os companheiros, enfim, como sobreviver pessoal e profissionalmente”.

Como os autores mencionam, essas exigências que se apresentam na prática pedagógica são aspectos que não são apresentados na formação inicial, pois acontecem quando os docentes chegam nas escolas e se deparam com diferentes situações que o exercício profissional impõe.

Nessa direção os professores iniciantes também se deparam com as condições refletidas ao ensino na sala de aula, dentre eles os materiais que elaboram para suas aulas, saber selecionar, organizar, priorizar os conteúdos a serem desenvolvidos, escolher recursos para contemplar a matéria, “a falta de conhecimento sobre quais critérios utilizar para selecionar os conteúdos que irão ensinar e, mais que isso, a dificuldade em perceber qual a maneira mais adequada de ensinar determinado conteúdo” (NONO, 2011, p.30). Isso resulta em um desafio que transita na prática das egressas, pois só parecem ser percebidos a partir da atuação.

Eu primeiramente me baseei nos nossos planos de estágio, aí eu busquei aquela papelada de volta né (risos). E pensei: agora eu vou começar, aí eu pensei, nos primeiros dias, o que eu observei na turma né? Nos primeiros dias a gente não teve planejamento, entramos direto assim para conhecer eles, ver as adaptações, que não são todos de uma vez a gente vai adaptando de três em três, quatro em quatro, conforme a necessidade. Então como é que eu fui fazer, peguei todo o meu material

e sentei a estudar, ver a realidade da turma, como estavam em sala. [...] Na escola nós trabalhamos com muitos livros. Na escola tem bastante livros didáticos e de orientação. Comecei a ler e ler muito, nas horas que eu tinha em casa, assim, eu sempre trazia um livro da escola e começava a estudar né? (Borboleta-monarca, Entrevista, 2019)

Então, internet tem tudo né? Aí eu ficava vendo coisas, vendo coisas, aí eu perguntava para os colegas que já eram mais antigos e que tinham anos iniciais, perguntava pra minha mãe que era professora também, quase se aposentando, basicamente isso. (Borboleta-zebra, Entrevista, 2020)

Livros, eu comecei a comprar livros, até sei lá, por aí eu usava muito livro. (Borboleta-pavão, Entrevista, 2020)

Sabe, muitas coisas que vivenciei, alguns sites, acho que é Pinterest, alguma coisa assim, tem um site que as vezes eu procuro algumas ideias [...] Também as colegas recomendam alguma coisa, algum material, a internet é bem rica né? Se tu buscar nessa área sempre tem bastante coisa. O professor tem que ter mais conhecimento, cada vez mais conhecimento, porque é muito desafio (Borboleta almirante-velha-europeu, Entrevista, 2019)

Sigo muitos blogs e profes, aí eu fui atualizando o meu jeito, digamos assim, misturei tudo e fiz de um modo que não há motivo para as crianças e que eu conseguisse fazer o que foi solicitado que as crianças lessem e escrevessem ao final do ano. (Borboleta-aurora, Entrevista, 2019)

A partir da análise dos desafios encontrados no exercício da docência, é possível indicar que a busca por novos conhecimentos e habilidades foram instigadas pelas vivências diárias do trabalho docente, evidenciando um conjunto de estratégias mobilizadas pelas egressas para aprimorar sua prática, dentre as quais identificamos as interações entre pares, os recursos e materiais da formação inicial, a busca de suporte na internet e livros didáticos.

Neste sentido, as situações cotidianas são fontes mobilizadoras na continuidade formativa, revelando-se como dimensão constitutiva do desenvolvimento profissional docente e a identidade profissional. Marcelo e Vaillant (2018) apresentam a identidade profissional como:

La construcción de la identidad profesional se inicia durante el período de estudiante en las escuelas, pero se consolida luego en la formación inicial, y se prolonga durante todo el ejercicio profesional. La identidad docente se refiere a como los docentes viven subjetivamente su trabajo y a cuáles son sus factores básicos de satisfacción e insatisfacción. También guarda relación con la diversidad de sus identidades profesionales y con la cual desarrollan sus actividades. La identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido/ adjudicado en una sociedad dada. [...] Existen identidades múltiples que dependen de los contextos de trabajo o personales, y de las particulares trayectorias de vida profesional.
¹⁷(MARCELO e VAILLANT, 2018, p.54)

¹⁷ Tradução do excerto de (MARCELO e VAILLANT, 2018, p.54)

Sabemos que a identidade profissional é constituída a partir de cada sujeito, dentre os desafios, valores, culturas e saberes que abarcam cada ser. Desse modo, para direcionarmos uma prática voltada aos contextos de cada profissional, levar em conta tais competências individuais, faz-se necessário o entendimento na construção “inclusive compromiso personal, la disposición para aprender a enseñar así como sobre la enseñanza, y las experiencias pasadas”.¹⁸ (VAILLANT E MARCELO, 2018, p.55). Entre as diferentes amplitudes do sujeito, as que se destacam nesse viés, estão direcionadas nas formas de ensinar e como se aprendeu.

As práticas dos iniciantes desenvolvem-se dentro de novas demandas e processos que incluem o ensinar e o aprender no contexto em que estão inseridos, porém os processos pelos quais aprenderam durante a própria Educação Básica estão intrinsicamente relacionados com a cultura e realidade de cada professor iniciante e que de fato, implicam na inserção das práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, Vaillant e Marcelo (2018) descrevem alguns questionamentos voltados ao ser e estar na docência:

La identidad puede entenderse como una respuesta a la pregunta: ¿ Quién soy em este momento? Se trata de um processo evolutivo de interpretación y reinterpretación de experiencias, una noción que se corresponde com la idea de que el desarrollo del docente nunca se detiene, ya que es um aprendizaje a lo largo de la vid. Desde este punto de vista, la formación de la identidad profesional no es la respuesta a la pregunta de ¿ Quién soy (en este momento)? Sino la respuesta a la pregunta ¿ Quién quiero llegar a ser? ¹⁹ (VAILLANT e MARCELO, 2018, p. 55)

Diante desses questionamentos, podemos evidenciar a amplitude que se insere o contexto do professor iniciante em sua carreira. A resposta para a pergunta,

A construção da identidade profissional inicia-se durante o período de escolarização nas escolas, mas se consolida mais tarde na formação inicial, e se estende ao longo do exercício profissional. A identidade do professor refere-se a como os professores vivem subjetivamente o seu trabalho e como eles são os fatores básicos de satisfação e insatisfação. Também se relaciona com a diversidade de suas identidades profissionais e como realizam suas atividades. Identidade de ensino é tanto a experiência pessoal quanto o papel que é reconhecido / adjudicado em uma dada sociedade. [...] Existem múltiplas identidades que dependem do trabalho ou de contextos pessoais e das trajetórias particulares da vida profissional.

¹⁸ Tradução nossa “inclusive compromisso pessoal, disposição para aprender a ensinar, além de ensinar e experiências passadas”. (VAILLANT E MARCELO, 2018, p.55).

¹⁹ Tradução nossa do excerto: (VAILLANT e MARCELO, 2018, p. 55)

A identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta: quem sou eu neste momento? É um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que corresponde à ideia de que o desenvolvimento do professor nunca para, pois é um aprendizado ao longo da vida. Deste ponto de vista, a formação da identidade profissional não é a resposta para a questão de *quem sou eu (neste momento)?* Mas a resposta para a pergunta: *Quem eu quero me tornar?*

apresentada pelos autores *‘quem eu quero me tornar?’* Faz-se necessário refletirmos a partir das afirmações que partem da conjuntura identitária do ser professor e de seu desenvolvimento profissional.

De fato, essa integralidade em suas mais abrangentes (co) relações e integrações que emergem a construção do ‘ser e estar’ docente, denotam as particularidades de cada sujeito, uma vez que fomentar essas práticas iniciais, através de questionamentos, traçará caminhos e reflexões acerca dos desafios que esses profissionais enfrentam na iniciação, tornando o processo significativo em cada passo que dar-se-á continuidade para essa formação. Ainda sobre essa construção, os autores contribuem que “los docentes se diferencian entre si em función sus características profesionales (conocimientos u actitudes) como em su respuesta al contexto”²⁰ (MARCELO e VAILLANT, 2018, p.55).

Nessa direção, podemos considerar que a inserção na carreira docente perpassa por diferentes tencionamentos e desafios. Esse processo de ingresso a uma nova cultura permite que o professor busque diferentes estratégias para potencializar seu trabalho pedagógico, dentre eles estão os espaços colaborativos de aprendizagens e a continuidade formativa.

3.3 REDES DE COLABORAÇÃO – SUPORTES OU PONTOS DE APOIO

*Metamorfoseia borboleta
Ensina a junção ranheta
A transformar a solidão
Em acontecimento, e então...
Desenhar o dia com companhia. [...]*

Luciano Spagnol

Mobilizadas em compreender a inserção das egressas na carreira docente, evidenciamos o processo de personificação da docência, aqui entendido como os construtos **singulares de saberes e fazeres acerca do trabalho pedagógico** configurados, à luz das práticas desenvolvidas e das significações que são produzidas sobre estas (POWACZUK, 2012). Neste processo, evidenciamos como demarcador a

²⁰ Tradução nossa do excerto: (MARCELO e VAILLANT, 2018, p.55) “Os professores são diferenciados de acordo com suas características profissionais (conhecimento ou atitudes) como em sua resposta ao contexto”.

continuidade formativa a partir das redes de colaboração e suportes que se constituem no período da iniciação a docência.

Nessa direção, considerar os desafios que permeiam a iniciação docente no exercício profissional implica em analisarmos as aprendizagens tencionadas na construção de saberes e fazeres, bem como os processos de (trans) formação e construção da identidade profissional. A partir dos estudos de Imbernón (2009, p.26) sobre a formação permanente do professor:

A formação permanente do professorado requer um clima de colaboração e sem grandes reticências ou resistências entre o professorado (não muda quem não quiser mudar, ou não se questiona o que faz aquele que pensa que está muito bem), uma organização minimamente estável nos centros (respeito, liderança, democracia, participação de todos os membros) que dê apoio à formação e uma aceitação que existe uma contextualização e diversidade entre o professorado e que isso leva a maneiras de pensar e agir diferentes. Tudo isso contribui para conseguir uma melhoria na aceitação de mudanças e de inovação de práticas.

Diante disso, percebemos que a formação permanente está ancorada no ser, fazer e sentir-se docente, uma vez que transformam significativamente nos processos de ação/reflexão sobre a prática pedagógica. Além disso, é importante considerar que a continuidade formativa se desenvolve e aprimora a partir das demandas apresentadas pelo contexto escolar transitando em diferentes situações dentre os aspectos individuais e coletivos, como também “está influenciada tanto pelo contexto interno (escola) como pelo contexto externo (comunidade) (IMBERNÓN 2009, p.29).

Dentre esse conjunto de saberes, podemos considerar que continuidade formativa perpassa o contexto formal/ institucional, sendo apresentado também em contextos informais tencionados para promover interlocuções sobre o aprimoramento do pedagógico, pois “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF 2006, p.18). Independente das esferas em que essas transformações acontecem, o docente precisa refletir que esse processo contínuo o percebendo como um benefício profissional em sua formação e em seu desenvolvimento profissional”. (IMBERNÓN 2009, p.23).

Nessa direção Imbernón (2009, p.76) faz uma reflexão sobre a identidade docente e a formação permanente, quando destaca que:

(...) a identidade é mutante, pois é amálgama de representações, sentimentos, experiências, biografia, influências, valores, etc., que vão mudando). A consciência da subjetividade docente que leva em conta a identidade coletiva permitirá detectar as mais significativas necessidades tanto educativas como do contexto, favorecendo que a situação da formação do professorado seja parte intrínseca da profissão ao longo de toda a carreira docente.

Essa tomada de consciência que transita pelos processos formativos do docente passa a ser a chave da profissão uma vez que a busca por novos conhecimentos e habilidades são imprescindíveis para realizar reflexões acerca de suas ações, como também qualificar e (re) significar seu desenvolvimento identitário. A partir dessas constatações, as egressas afirmam para a continuidade formativa como uma necessidade do fazer-se professor. Elas assim expressam:

Eu tive que estudar um pouco também. A graduação me deu uma base, mas precisei estudar e ler relatos de casos bem-sucedidos. (Borboleta-aurora, Entrevista, 2019)

Eu estou continuando. Eu já fiz a especialização em Educação Infantil, conclui esse ano em fevereiro. E agora eu fiz uma seleção no Instituto Federal em Santa Rosa para Ciências da Natureza, eu quero ver se consigo tirar um proveito para aplicar na Educação Infantil. Porque nessa parte a gente deixa um pouco a desejar, a gente vai explorando as outras áreas e acaba deixando um pouco de lado isso, então, pra gente trabalhar, a gente precisa conhecer, saber fazer e saber transmitir esse conhecimento, então quero me especializar nisso pra poder também trazer coisas novas para educação infantil. (Borboleta-monarca, Entrevista, 2019)

Eu ainda quero fazer psicopedagogia, até já comecei a minha especialização, agora está meio parada, mas falta fazer a conclusão do curso, na verdade a minha pós-graduação em psicopedagogia que eu queria fazer, porque, assim, eu acho interessante entender o porquê aquela criança está com aquela dificuldade, né? Que problema, se tem problema, porque não está aprendendo, se ela está com dificuldade, o desenvolvimento dela, o que eu posso trabalhar em tal área, então, todas essas coisas, né? (Borboleta almirante-vemelha-europeu, Entrevista, 2020)

Então eu me vi com a necessidade de fazer orientação escolar e como tinha adolescente na escola eu precisava uma orientação. Então eu fiz orientação escolar, depois eu entrei pra Pedagogia e depois da pedagogia, tudo a distância né, na modalidade a distância, eu fiz supervisão escolar. (Borboleta-pavão, Entrevista, 2020)

Esse processo de (re) construção de saberes manifestado pelas egressas, nos remete a refletir sobre a busca por novos olhares a partir de cada realidade provindos pelas necessidades e desejo de aprender, uma vez a continuidade formativa é uma “reconceitualização constante, isto é, a uma reflexão de zonas intermediárias da prática como são a singularidade, a incerteza e o conflito de valores

e a uma indagação perene sobre a formação do educador, inicial ou permanente.” (IMBERNÓN 2009, p.12). Sobre o desejo de busca por novos saberes atrelados a prática, a egressa diz:

O professor tem que ter mais conhecimento, cada vez mais conhecimento, porque é muito desafio, a criança tem muitas carências quando vem para escola, não só o afetivo, professor que trabalha na educação infantil que não tem o afetivo, daí não tem nem explicação, está no lugar errado, não vai nem conseguir desempenhar a função, porque o afetivo é o principal. [...] Por isso que o professor precisa de ferramentas, [...] alguma base pra dar assistência para essa criança, se não ele vai ser só uma cadeira lá no meio da tua sala, não vai ser um aluninho teu, sem progresso né, então não tem como não buscar conhecimento. [...] E eu quero mais, eu quero fazer umas cadeiras da educação especial, eu quero buscar mais suporte nessa área. (Borboleta almirante-velho-europeu, Entrevista, 2020)

Nessa direção, dentre o conjunto de demandas implicada no desenvolvimento profissional da docência está a continuidade formativa que emerge diante da necessidade de novas buscas para compreender as ações diárias. Nesse sentido, Tardif (2006) apresenta que:

A formação contínua concentra-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos e diversifica suas formas: formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa, etc. [...] Tal concepção tem como consequência o fato de que a formação se torna *contínua* e não pode limitar-se a retomar os conteúdos e modalidades da formação inicial. (TARDIF, 2006, p. 292, grifos do autor)

Podemos dizer que a formação permanente, se torna essencial para dar sentido aos saberes, nos espaços tecnológicos e didáticos do cotidiano escolar. O docente como sujeito responsável pela sua própria formação busca novos direcionamentos à prática pedagógica, uma vez que atrelada aos novos conhecimentos, conseguirá atender às necessidades, ajudando a solucionar as situações com as quais se depara em seu cotidiano.

Neste processo formativo estão implicados os espaços formais e informais que são ativados pelos docentes a partir das redes de colaboração instauradas para construção de novos saberes.

No que se refere aos espaços formais e institucionais, estes se referem ao localizados em instituições de educação especializadas (VAILLANT E MARCELO, 2012,), ou então pensadas pelas mantenedoras das escolas. Como manifesta a egressa:

E esse ano com o desafio da BNCC a gente teve formação no município com uma empresa de fora. E a professora de lá nos orientou a como planejar baseado nos objetivos. No começo foi bem difícil, pra gente não era acostumado com a BNCC, mas agora to vendo assim, a gente criou uns planejamentos pré prontos, porque todos os dias a gente tem a música, então a gente sempre define lá, o que vamos trabalhar na música, o que será trabalhado na história e nos objetivos o que vai trabalhar com aquela história. (Borboleta-monarca, Entrevista, 2019)

Partindo dessa premissa, a trajetória docente está em constante desenvolvimento e há uma série de elementos que possibilitam para as novas ações, sejam elas coletivas ou individuais, assim sendo o docente possui uma rede de colaboração institucional que muitas vezes é considerado o meio a buscar e auxílio para novas práticas reflexivas. Essa formação coletiva, como apresenta Imbernón (2009, p.78) garante que:

A identidade pessoal encontra-se inter-relacionada com a identidade coletiva ou o desenvolvimento profissional coletivo ou institucional, ou seja, o desenvolvimento de todo o pessoal que trabalha num centro educativo [...] definem-se como aqueles processos que melhoram a situação de trabalho, o conhecimento profissional, as habilidades e as atitudes dos trabalhadores numa instituição educativa. [...] A formação coletiva tem aqui um importante papel. A formação deve passar da ideia de “outros” ou “eles” para a ideia de “nós”.

Como expressa o autor, a coletividade nos espaços institucionais potencializa o desenvolvimento do trabalho docente, uma vez que as equipes de trabalho dão novos sentidos ao processo identitário das aprendizagens. Nesse entendimento, os espaços formais de aprendizagem fomentam o compartilhamento de experiências entre os pares, garantindo aos docentes novas reflexões implicadas na identidade profissional, de modo com que esses processos de transformação fortaleçam os vínculos, criem novos conhecimentos a partir do compartilhamento de saberes e além disso, aprimoram suas habilidades através do a planejar, executar e avaliar sua própria formação. Sobre a aprendizagem formal nos espaços escolares, as narrativas apontam que:

A gente também tinha encontros pedagógicos e formação[...] Tentei ser regrada nesses encontros e entender como é o dia-a-dia da escola e acho que isso me fortaleceu bastante no meu trabalho. [...] E assim, eu sempre tive ajuda da coordenação, da coordenadora pedagógica, muito querida, me ajudou bastante, me deu dicas: pode por aqui, pode trabalhar assim, sabe? Então isso me ajudou bastante, ela teve essa parcela de contribuição comigo assim, eu achei que ela foi bem legal, pra gente que tá iniciando. (Borboleta-monarca, Entrevista, 2019)

A equipe toda da escola professores e principalmente a coordenadora me auxiliaram bastante nas minhas dúvidas e também algumas amigas que já atuam

em sala foram fundamentais para conseguir traçar uma estratégia que atendesse as minhas concepções de alfabetização e também atender as metas do sistema de ensino da escola, sem essas pessoas provável eu teria passado muito trabalho. (Borboleta-aurora, Entrevista, 2019)

Porque assim, quando tu está na sala de aula, os colegas comentam ou tu observa alguma coisa, tu dá dicas, daí as vezes essas dicas são diferentes das que tu vai lá e faz. Então quando eu estava na direção, eu tinha mais tempo. [...] Eu tinha duas colegas iniciando, então eu acho que nessas duas assim, eu me sentia mais mãe, sabe? [...] Então eu acho que eu ajudei sim, até pelos materiais também, porque daí tu tem livros, elas ainda não tinham acesso à internet em casa, então eu levava material, levava sugestão de jogos, complementando, porque no início a gente sabe o quanto é difícil né, então eu fazia isso, eu tinha mais tempo também né? Como eu não tinha o planejamento em casa eu organizava e podia ajudar elas. (Borboleta-pavão, Entrevista, 2020)

Tem as vivencias dos outros professores, das outras colegas, sabe? E acabam influenciando sim. As vezes quando tu faz alguma coisa achando que está correto né, mas daí vai fazer uma reflexão e tu pode melhorar, modificar e de repente fica ainda melhor. Então contribuíram bastante. (Borboleta-pavão, Entrevista, 2020)

Como ressalta as egressas, o suporte encontrado para fortalecer vínculos e aprimorar conhecimentos voltados a prática pedagógica são essenciais nessa acolhida do espaço institucional formal, como também o compartilhamento de ideias entre os pares, pois os suportes qualificam ainda mais o processo (trans) formativo da carreira docente. Nesse sentido, Tardif (2006) ressalta que:

Os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos ‘macetes’, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. Além disso, eles também trocam informações sobre os alunos. Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação. A colaboração entre professores de um mesmo nível de ensino que constroem um material ou elaboram provas juntos e as experiências de *team-teaching* também fazem parte da prática partilhada dos saberes entre os professores. (TARDIF, 2006, p. 53, grifo do autor)

Sabemos que o professor tem um papel ativo em suas aprendizagens na profissão e esses espaços de mobilização entre os docentes contribuem para tecer os conhecimentos atrelados às experiências no âmbito escolar, de seus estudos teóricos e promover a articulação na prática. Esses momentos são válidos uma vez que os professores encontram seu equilíbrio pessoal e profissional, na medida em que geram mais confiança à sua inserção na docência tecidas no espaço escolar, pois “existem aspectos da profissão docente que são melhor percebidos a partir do momento em que o professor ingressa na carreira, pois o curso de formação inicial parece não fornecer informações suficientes sobre o que ocorre no ambiente escolar”. (NONO, 2011, p.72)

Além desses saberes vivenciados no ambiente formal, há também as aprendizagens informais que podem ser produzidas de forma pessoal e que ocorrem em espaços decorrentes às práticas sociais, através de diálogos, vivências diárias e a partir do conhecimento resultante do cotidiano, porém não está (necessariamente) relacionada aos ambientes educativos (VAILLANT E MARCELO, 2012). Sobre as aprendizagens informais:

É uma categoria que inclui a aprendizagem incidental, pode ocorrer em uma instituição, mas geralmente não se produz nas salas de aula e o controle da aprendizagem recai principalmente sobre a pessoa que aprende. Define-se a aprendizagem incidental como subproduto de outra atividade, como a realização de uma tarefa, interações interpessoais, inserção na cultura organizacional, experimentação ensaio-erro, ou inclusive aprendizagem formal. (Marsick, Watkins 1990 apud VAILLANT E MARCELO 2012, p.47)

A aprendizagem informal é definida por tencionar o compartilhamento de experiências entre os docentes, além de fomentar um conjunto de novos saberes sobre as realidades em que se passam, “considera-se a conversação como o contexto natural em que as habilidades cognitivas dos sujeitos transformam-se em ações e constroem-se em torno da interação interindividual”. (VAILLANT E MARCELO 2012, p.43). A partir dessas interações que permeiam as aprendizagens, a egressa ressalta que:

Primeiro eu tive que, assim, busquei ajuda de várias pessoas professores já que, atuavam na área, amigos, assim, e amigas que me ajudaram em algumas questões, mas tipo, conversas informais, assim, há tu tem que puxar, ligar uma coisa a outra, tu pode trabalhar isso, isso e isso. (Borboleta-aurora, Entrevista, 2019)

As aprendizagens informais ocorrem a partir do compartilhamento de experiências, e podem acontecer em diferentes espaços, como a partir das mídias digitais e ambientes virtuais. De acordo com Vaillant e Marcelo, estas apresentam um vasto campo concentrado de informações e interação de forma que “gerou uma mudança de mentalidade no que tange os processos de formação e capacitação dos docentes” (VAILLANT E MARCELO, 2012, p.32).

De acordo com as egressas, essa tem sido uma alternativa presente em seus cotidianos:

Sabe, muitas coisas que vivenciei, alguns sites, acho que é Pinterest, alguma coisa assim, tem um site que as vezes eu procuro algumas ideias, tem um as vezes que eu procuro na Neuroconecta pra trabalhar sobre o autismo. Eu tenho interesse

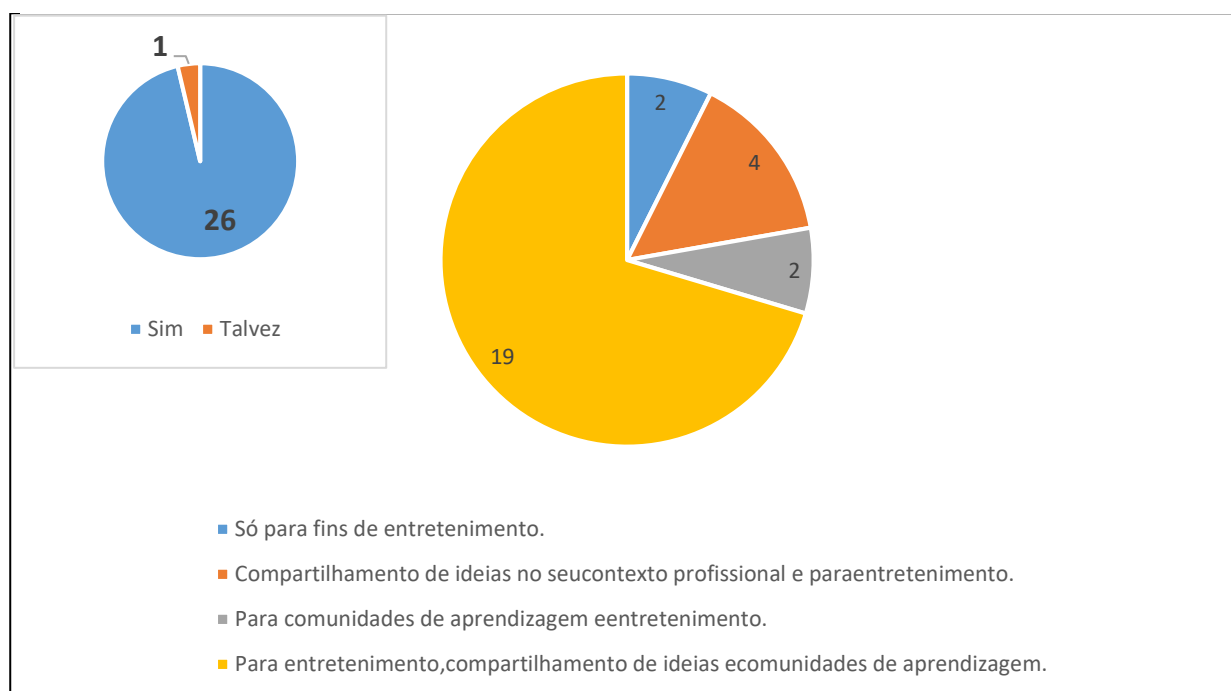
nessa área pra entender o porquê não está aprendendo, então eu estou sempre buscando conhecimento que vai me agregar e facilitar o entendimento das minhas crianças e o desenvolvimento dela, né? [...] Também as colegas recomendam alguma coisa, algum material, a internet é bem rica né? Se tu buscar nessa área sempre tem bastante coisa. Então tudo isso foi agregando conhecimento, e tu sempre tem que estar buscando né? (Borboleta almirante-vermelha-europeu, Entrevista, 2019)

O que eu estou conseguindo aplicar na educação musical eu estou buscando fora. Nem a especialização me deu esse norte. Tudo o que eu estou aplicando hoje na educação musical, eu estou buscando na internet, né? Algumas coisas assim, ainda tenho algumas dúvidas, mas eu até fiz essa especialização na educação infantil pensando nisso. (Borboleta-monarca, Entrevista, 2019)

As ferramentas tecnológicas, em especial as digitais, estão cada vez mais latentes como dispositivos para a formação docente, uma vez que as demandas diárias necessitam ser repensados diariamente e o sujeito está intrinsecamente ligado aos meios sociais nos quais participa, instigando determinados direcionamentos a sua formação docente.

Estas considerações podem ser inferidas com relação as egressas que participaram via questionários. Evidenciamos que a utilização das redes sociais é uma realidade presente na vida das egressas participantes deste estudo. Os gráficos abaixo assim apresentam:

Gráfico 13: Utilização das redes sociais



Destacamos a utilização das dos meios tecnológicos digitais, se sobressaindo as redes sociais para fins de entretenimento, compartilhamento de ideias e comunidades de aprendizagem. Neste sentido, Vaillant e Marcelo (2012, p.44) destacam:

Devido ao enorme avanço dos recursos tecnológicos disponíveis, converteu-se na forma de aprendizagem preferida por um crescente número de pessoas. Ela pode ocorrer em qualquer momento, em qualquer lugar e com qualquer companhia. Produz-se em contextos formais, mas cada vez mais se desenvolve em situações informais.

A aprendizagem e suas relações interativas nas comunidade formais e informais, nos remete a pensar na formação a partir de sua perspectiva interformativa, a qual configura-se por meio de espaços colaborativos, em grupos que correlacionam a partir de determinadas experiências, temáticas e ações que desenvolvem o trabalho em equipe, ou seja, quando os sujeitos interagem com seus pares no processo de formação em busca de atualização dos conhecimentos coletivamente, se dá em espaços onde um determinado grupo com objetivos afins reelaboram seus conhecimentos (MARCELO, 1999).

A expansão dos ambientes de aprendizagem vem para contribuir nesse processo de auto e interformação dos docentes. Além dessas comunidades serem interativas, favorecem o compartilhamento de experiências formativas em direção da elaboração e reelaboração das demandas que se apresentam ao professor.

Vaillant e Marcelo (2018) apresentam um conceito que está produzindo um impacto nas comunidades formativas, como um ambiente pessoal de aprendizagem (Personal Learning Environment -PLE sua sigla em inglês). Esse modo tem colocando em evidencia a perspectiva auto-direcionada dos processos de aprendizagem, utilizando os recursos provindos da era digital. Segundo os autores,

los blogs, los portales web educativos, las aulas virtuales o los espacios de intercambio de archivos multimedia (de fotos, vídeos o presentaciones), entre otros recursos de la web, se han expandido entre la comunidad de profesionales docentes. Hoy en día, muchos son los que utilizan Internet no solo como un instrumento de ocio o de comunicación personal, sino como una herramienta educativa y uso profesional. Las redes o comunidades virtuales de docentes han surgido y se han expandido en el ciberespacio.²¹(VAILLANT e MARCELO 2018, p. 24)

²¹ Tradução do excerto (VAILLANT e MARCELO 2018, p. 24) Os blogs, portais educacionais da web, salas de aula virtuais ou espaços de troca de arquivos

A partir dessas comunidades de aprendizagem com os meios tecnológicos digitais, os professores têm desenvolvido formas e estratégias de compartilhar ideias, recursos, experiências didáticas e o conteúdo digital que produzem. Os autores conceituam as redes de uso geral ou mega-comuns como por exemplo, Facebook ou Twitter. “Los ejemplos citados evidencian la potencialidad que los dispositivos virtuales y las redes de comunicación tienen para el aprendizaje autónomo de docentes²²”. (VAILLANT E MARCELO, 2018, p.25).

A partir das concepções acerca dos processos formativos dos docentes, devemos considerar que todo e qualquer percurso deve ser pensado e refletido, de modo com que as experiências, realidades e as necessidades que tecem as práticas pedagógicas favoreçam o protagonismo docente. Através da formação colaborativa que os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam o aperfeiçoamento pessoal e profissional” (VAILLANT E MARCELO, 2012, p.29). Além disso, essas redes de colaboração que são tecidas nos espaços vêm contribuir com o caminho formativo, pois quando o docente está disposto a aprender, compartilhar tanto nos espaços individuais quanto coletivos, ele será capaz de reelaborar e fortalecer suas aprendizagens, saberes e fazeres na prática docente.

A busca pela continuidade formativa precisa ser mobilizada pelo desejo de melhoria das práticas educativas. Todo e qualquer processo formativo precisa incidir na construção de conhecimento profissional, possibilitando que os professores assumam o protagonismo de suas práticas, permitindo que repensem seus papéis como educadores e consigam defender a sua identidade e profissionalidade (AURNOT; POWACZUK, 2020). Nesta perspectiva, consideramos que os espaços interativos de aprendizagem *on-line* são possibilidades potentes de apoio às professoras iniciantes a carreira docente, produto elaborado nesta dissertação que passamos a apresentar no capítulo que segue.

multimídia (de fotos, vídeos ou apresentações), entre outros recursos na web, se expandiram entre a comunidade de profissionais de ensino. Hoje, muitos são os que usam a Internet não apenas como instrumento de lazer ou comunicação pessoal, mas como ferramenta educacional e uso profissional. Redes virtuais ou comunidades de professores surgiram e se expandiram no ciberespaço.

²² Tradução do excerto da página (VAILLANT E MARCELO, 2018, p.25): Os exemplos citados mostram o potencial que os dispositivos virtuais e as redes de comunicação têm para o aprendizado autônomo dos professores.

4.TECENDO REDES COLABORATIVAS ENTRE AS EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA UAB/UFMS: OS ENCONTROS ENTRE BORBOLETAS

*[...] Voa belas borboletas
De asas multicoloridas
Branças azuis e pretas
Glorificando esta vida
De chegada e partida
Em diversidade e brio
Colorindo o estio
Com felicidade, harmonia
Provocando na alma arrepio...
E na inspiração poesia.*

Luciano Spagnol.

A partir das interlocuções realizadas sobre os desafios da iniciação na carreira docente, destacamos a continuidade formativa como uma dimensão constitutiva do fazer professor, perpassando os momentos da carreira e tencionando diferentes aprendizagens e saberes. Neste processo, o compartilhamento e a colaboração revelam-se como fomento e fonte da reelaboração docente.

Imbernón (2009) em sua obra aborda diferentes dispositivos direcionados a continuidade formativa, dentre elas as comunidades de aprendizagem que para o autor são “organizadas sobre a base de um interesse comum em criar e recriar o conhecimento e que, ao partilhá-lo, possibilita sua diversificação e seu enriquecimento” (p.87). Nesta dinâmica colaborativa, há o direcionamento e a potencialização de novos conhecimentos acerca da prática pedagógica, tendo em vista todos os envolvidos assumem um papel ativo na reelaboração de conceitos com base nas especificidades e possibilidades articuladas com o coletivo.

As Redes Colaborativas favorecem o protagonismo do docente, uma vez que esses espaços de formação reconhecem as diferentes vozes dos sujeitos que estão a compartilhar saberes e experiências tencionadas por suas realidades. Assim, o autor destaca que o diálogo entre os docentes também pode ocorrer em “cibercomunidades ou comunidades virtuais, onde as relações comunicativas de compartilhar informação e formação entre o professorado podem ser mais influenciadas e também mais temporais”. (2009, p.83). Esses espaços de discussões que são promovidos no ambiente virtual, está impulsionando novas possibilidades de redes formativas, especialmente tendo em vista o contexto que estamos vivendo diante da pandemia da COVID-19.

Nono (2011) apresenta em sua obra os espaços coletivos para discussão nas escolas desenvolvido pelos professores em diferentes níveis de carreira. A partir dos encontros os docentes dialogam sobre suas experiências, como também relatam situações específicas de ensino. O diferencial nessas comunidades de aprendizagem está no compartilhamento de conhecimentos dos professores em geral, não se tratando somente de iniciantes. A discussão norteada pela autora permite refletir sobre o espaço de colaboração entre os professores em que focaliza os diferentes conhecimentos, sejam sobre situações que permeiam a prática pedagógica, conteúdos específicos e até mesmo a organização do espaço institucional.

Para os autores Vaillant e Marcelo (2012) as experiências com a iniciação e os desafios desta decorrentes revelam a necessidade de propostas de inserção dos iniciantes. Apresentam programas com perspectivas inspiradores, dentre as quais estão propostas da Europa, Estados Unidos, Israel, Austrália e Japão, que consideramos capazes de impulsionar ações direcionados à inserção do professor iniciante.

A seguir, esboçaremos uma tabela que apresentará os países e suas inovações, de modo com que possamos fazer um estudo comparativo entre eles.

Tabela 7: Casos inspiradores para inserção docente

(continua)

País	Propostas realizadas a partir das inovações na iniciação da carreira docente
Inglaterra	<ul style="list-style-type: none"> ● Pede-se aos estudantes que façam um portfólio para documentar os avanços na qualidade do seu ensino. ● Redução de 10% da carga horária docente para ir tomando gradativamente a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento profissional. Proporcionando nesse período, orientação, assessoramento e apoio para responder as atividades individuais durante seu primeiro ano de docência. ● Uma ampla oportunidade de observação e análise da prática do docente por seu tutor ou mentor. ● O programa incrementa a reflexão dos docentes principiantes, melhora a colegialidade, aumenta a permanência e reduz a ansiedade.
Irlanda do Norte e na Escócia	<ul style="list-style-type: none"> ● Na Irlanda: Um ano de inserção. Quando o docente conclui seu primeiro ano de inserção, começa um período de dois anos, chamado de <i>early professional development</i>. ● Na Escócia: os professores iniciantes tem 70% de dedicação às aulas regulares e os outros 30% dedicam-se ao seu desenvolvimento formativo, esse período é semanal e é organizado juntamente com uma 'assistente de inserção'. ● Ambos: realizam tarefas relacionadas a inserção, incluindo: reuniões, observação de aulas, organização de atividades de formação e participação em reuniões com outros docentes principiantes.

(continua)

	<ul style="list-style-type: none"> Os docentes principiantes devem criar um portfólio educativo para incluir evidências que demonstrem seus resultados.
França	<ul style="list-style-type: none"> Os candidatos a professores principiantes são aqueles que devem superar seu primeiro ano no Instituto Universitário de Formação de Professores, (IUFM) mediante a aprovação no exame, podem realizar um ano de estágio nas escolas. Os principiantes têm uma carga horária de 4 a 6 horas semanais em grupo de estudos. Para cada professor é designado um 'assessor pedagógico' nomeado pelo serviço de inspeção/ mentoria para proporcionar-lhe apoio e orientação, tem relação estreita com a IUFM e participa da avaliação do professor. Depois dos estudos do IUFM, os docentes precisam completar três semanas de formação docente no primeiro ano e duas semanas durante o segundo ano de docência. <p>As formações são organizadas de acordo com os problemas dos docentes principiantes.</p>
Israel	<ul style="list-style-type: none"> Existe um programa obrigatório para a inserção dos docentes principiantes, o mesmo é desenvolvido no primeiro ano, por vezes até o segundo. A cada duas semanas é realizada reunião na instituição de formação onde são compartilhadas, discutidas e analisadas as experiências em sala de aula, problemas de regência, envolvimento dos pais. Há docentes experientes para atuar como tutores. Os docentes principiantes integram-se nas escolas, mas ensinam somente a metade do tempo que um professor regular, ao finalizar o primeiro ano, ele é avaliado positivamente para que possa ter habilitação para ensinar. <p>Os mentores são designados pelo diretor da escola para que assessorem o docente principiante.</p>
Austrália	<ul style="list-style-type: none"> Austrália: o ingresso a profissão está pautado por um período de provas, geralmente de um ano, conhecido como iniciação à docência. É um requisito fundamental para conseguir emprego. A iniciação é realizada através de observação das aulas do docente principiante por um professor experiente. Designa mentores, participação em reuniões de desenvolvimento profissional docente e também na preparação de portfólios para serem apresentados em situações de avaliação formativa. Redução de 5% a 10% da carga horária, durante esse tempo, fazem cursinhos, reúnem-se com tutores e realizar tarefas formativas. <p>Orientação à escola de como trabalhar com os novatos.</p>
Nova Zelândia	<ul style="list-style-type: none"> O Ministério da Educação proporciona um financiamento para que os docentes iniciantes tenham uma redução de 20% de sua carga horária no primeiro ano de ensino. Têm a oportunidade de receber apoio, assessoramento e orientação de recursos humanos (o diretor do departamento, um mentor, um professor da escola com mais experiência), tanto dentro da escola como fora dela. Os docentes principiantes se reúnem com colegas na mesma situação. <p>Atividades que são desenvolvidas: entre duas a oito observações ao longo do ano, reuniões de grupos de apoio ao menos uma vez ao mês e apoio informal mediante conversas praticamente diárias.</p>

(conclusão)

Japão	<ul style="list-style-type: none"> ● Incluem a presença de um orientador ou mentor, professor com experiência na mesma disciplina que ensina o docente principiante. ● Os mentores assessoram nos planejamentos, assim como oferecem retroalimentação após a observação. ● Uma das atividades as quais se dá bastante atenção é a compreensão sobre os pensamentos e condutas dos alunos, assim como para alimentar a confiança neles mesmos. <p>O Ministério da Educação recomenda que os docentes principiantes completem um projeto de pesquisa-ação durante seu primeiro ano.</p>
Estados Unidos	<ul style="list-style-type: none"> ● Na Califórnia, baseia principalmente na figura da mentoria, dedicando tempo integral a essa tarefa, durante 2 a 3 anos trabalhando com um grupo de docentes principiantes. ● Apoio contínuo e reuniões informais semanais, contato formal todo mês, comunicação através de e-mail, observações, elaboração de um portfólio. ● No Estado do Colorado: os principiantes recebem assistência em suas aulas ao menos meio dia durante cada semana ao longo de um ano escolar. <p>Os mentores são selecionados entre professores excelentes, os quais são eximidos de aulas, recebem formação sobre <i>coaching</i> cognitivo e técnicas para promover a reflexão.</p>

Fonte: A autora, a partir das contribuições de VAILLANT e MARCELO (2012, p.151 a 163, grifo nosso)

A partir da síntese apresentada sobre os programas voltados para iniciação à docência, podemos refletir sobre a ação realizada a partir de mentoria, tutoria ou assistente para trabalhar com o grupo de professores iniciantes, bem como espaços de compartilhamento de experiências entre iniciantes e professores mais experientes, a organização de grupos de estudos e organização de seminários voltados ao desenvolvimento de atitudes de reflexão e crítica ao ensino e a cultura colaborativa na instituição como elementos fundamentais de serem levados em conta na iniciação dos professores.

Esse conjunto de aspectos que fomentam a inserção na carreira docente, partimos da ideia que os iniciantes, precisam de suporte para desenvolver um equilíbrio pessoal a partir dos conhecimentos profissionais, sendo eles, os desafios diários, aprendizagens intensivas dentro do contexto desconhecido, obstáculos que delineiam as práticas, disciplina, organização do trabalho pedagógico, entre outros processos que emergem o percurso identitário do docente.

Partindo dessa premissa, e de acordo com os estudos realizados em outros países que concentraram programas de inserção é fundamental a constituição de redes de apoio para o auxílio do profissional iniciante. Vaillant e Marcelo (2012) ressaltam em sua obra que o papel do tutor nesse espaço potencializa novas

habilidades a serem exploradas com o iniciante e que a partir da sua experiência enquanto docente atreladas a sua bagagem e competência são suficientes para realizar a tarefa de formador. Além disso, um dos elementos chave para esses programas de inserção à docência são, de fato, o papel desses mentores a partir do trabalho que realizam com os professores iniciantes. Tendo em vista que os mesmos são selecionados de acordo com as necessidades dos iniciantes, desempenhando um processo de colaboração e reflexão coletiva a partir das diversidades de cada docente.

O apoio estruturado e pensado para os docentes iniciantes torna-se o elemento central, haja vista que o processo de permanência do docente e a melhoria na qualidade do seu ensino, são essenciais, segundo as pesquisas nos países do exterior (VAILLANT e MARCELO, 2012).

De acordo com os autores, os bons programas de formação “permitem também que os docentes desenvolvam competência nos conteúdos, nas estratégias de ensino, no uso de tecnologias e outros elementos essenciais para um ensino de qualidade.” (VAILLANT e MARCELO, 2012, p.66). Nessa linha, os programas visam promover a indagação e a melhoria em todos os âmbitos na escola, se preocupando também, com os resultados em médio e longo prazo.

Além dos programas de iniciação à docência, Vaillant e Marcelo (2018) abordam reflexões acerca das tecnologias digitais como grande aliado nos processos de formação docente, segundo os autores:

*Reflecionar acerca de las tecnologías digitales que tienen una presencia cada vez mayor en la formación docente pero principalmente para apoyar modelos de enseñanza centrados en el formador (Marcelo, Yot & Mayor, 2015). Las tecnologías digitales pueden ser grandes aliados para promover el aprendizaje autorregulado y autónomo en los futuros profesores. Pero también pueden ayudar a incorporar ejemplos de la práctica en la formación inicial. Tanto el uso de vídeos como la realidad aumentada y virtual tienen grandes posibilidades de incorporación en la formación docente*²³(MARCELO e VAILLANT, 2018, p.41, grifos do autor).

²³ Tradução nossa do excerto de (MARCELO e VAILLANT, 2018, p.41, grifos do autor):

Refletir sobre as tecnologias digitais que têm uma presença crescente na formação de professores, mas principalmente para apoiar modelos de ensino voltados para o formador (Marcelo, Yot & Mayor, 2015). As tecnologias digitais podem ser grandes aliadas para promover a aprendizagem autorregulada e autônoma em futuros professores. Mas eles também podem ajudar a incorporar exemplos de prática no treinamento inicial. Tanto o uso de vídeos quanto a realidade aumentada e virtual têm grandes possibilidades de incorporação na formação de professores.

Nessa direção, podemos refletir que as tecnologias digitais podem favorecer a iniciação na carreira docente, pois essas ferramentas permitem aos docentes uma rede de colaboração e interação com outros profissionais, de modo a compartilhar ideias e outros recursos direcionados ao trabalho pedagógico. Além disso, precisamos considerar que a “invasão das redes sociais gerou uma mudança de mentalidade no que tange os processos de formação e capacitação dos profissionais” (VAILLANT e MARCELO, p. 32, 2012).

Entendemos que o impacto dessas tecnologias digitais vem se configurando em uma escala crescente de aprendizagens, promovendo ações compartilhadas entre os pares como também para a busca de novos conhecimentos que tecem a prática pedagógica. Além disso, caracteriza-se por determinar outras maneiras de aprender. Nesse sentido, Vaillant e Marcelo compartilham que:

A aprendizagem social devido ao enorme avanço dos recursos tecnológicos disponíveis **converteu-se na forma de aprendizagem preferida** por um crescente número de pessoas. Ela pode ocorrer em qualquer momento, em qualquer lugar e com qualquer companhia. [...] Compartilhar com outros docentes através de redes sociais está transformando-se em um bom recurso para facilitar entre os professores a possibilidade de trocar conhecimentos e experiências. (p.44 e 71, grifo nosso)

Dentre essas reflexões e contribuições dos teóricos apresentados nas interlocuções, realizamos como produto a ser apresentado a organização de uma comunidade virtual de aprendizagem que encaminha-se como uma perspectiva de suporte para diferentes experiências vivenciadas no contexto da iniciação dos egressos.

Os espaços formativos *on-line*: Tecendo Redes colaborativas entre as egressas do curso de Pedagogia UAB/UFSM foram pensados e planejados a partir das discussões tecidas sobre essa temática tendo como eixo articulador **ECER**. Essa tessitura fomentou um espaço de compartilhamento de saberes com as egressas do curso de Pedagogia UAB/UFSM. Buscamos realizar um espaço interativo de aprendizagem virtual de forma a fomentar uma rede apoio aos iniciantes na carreira docente.

A partir da dimensão articuladora de escuta (**E**) pautamos as interlocuções dos diferentes saberes das egressas convidadas para os dois encontros, em que as ações promovidas possibilitaram um espaço de diálogos com as demais participantes convidadas para relatar suas experiências, anseios, angústias e desafios,

reconhecendo sob o viés de contextualizar **(C)** essas vivências apresentadas em cada pauta dos encontros formativos.

Na perspectiva de entender as experiências de cada participante a experimentação **(E)** gerada pelas discussões e as implicações de cada realidade como meio articulador de reflexão e empatia pelos relatos diante das temáticas e por fim, reelaborando **(R)** conceitos e (re) significando ações em suas práticas pedagógicas, de modo a contribuir com os processos formativos de cada participante. Diante do processo identitário docente e a importância desses espaços de aprendizagens, as pesquisadoras afirmam:

Eu escutando a Borboleta-aurora, foi bem parecido né? Acabei indo para a Pedagogia antes, mas acho que a gente tem muitos pontos em comum. Acho que vai ser muito boa essa roda de conversa, foi muito bom escutar você, Borboleta-aurora, essa experiência lá do outro canto do Brasil. (Borboleta-lilás²⁴, 1º Encontro colaborativo, 2020)

Ao longo do nosso percurso a gente vai construindo e eu acho que conhecer a trajetória de vocês, produzir pesquisa sobre isso é muito importante para que a gente possa pensar nos cursos de formação inicial e continuada, assim como a gente diz: como é que as crianças aprendem? Nós precisamos olhar para como esse adulto aprende e aprende uma determinada profissão. [...] A partir do que a pesquisadora está propondo um desafio do que lhe vêm a mente nessa iniciação. (Pesquisadora orientadora, 1º Encontro colaborativo, 2020)

Nós vamos tecer nossas redes a partir desses desafios que a iniciação nos apresenta, vocês poderão se inscrever no *chat* e comentar a partir delas. [...] O que marca para vocês nesse início da docência a partir das vivências de cada uma de vocês? (Pesquisadora, 1º Encontro colaborativo 2020)

Tendo como base o conjunto de saberes apresentados pelas duas convidadas da roda, lançamos o desafio às demais participantes relatarem sobre seus enfrentamentos da iniciação na carreira docente, no qual nos possibilitou tecermos nossa nuvem de palavras que foi norteadada a partir da seguinte problemática: Quando você pensa na sua iniciação, que palavras lhe vem à mente?

²⁴ A convidada *Borboleta-lilás* é egressa do curso de Pedagogia diurno UFSM, é professora da rede privada do município de Santa Maria há um ano, especialista em Gestão Educacional, Mestra em Educação, graduanda na Licenciatura Matemática e integrante do grupo de pesquisa GPDOC.

Tabela 8: Sistematização do Primeiro Encontro da Rede Colaborativa



Fonte: Sistematização da Autora.

A ideia de expressar o sentido formado pela borboleta foi pensada a partir do conjunto de elementos transformativos que perpassam o desenvolvimento em sua metamorfose. Na medida que essa evolução acontece, o estágio inicial passa por diferentes modificações que ao longo do tempo vai ocasionando em mudanças perceptíveis na sua formação. Essa relação entre a formação inicial e continuada trouxeram o viés refletivo da metamorfose, com o intuito de apresentar os movimentos que ocorrem em ambos processos (trans) formativos.

Nessa perspectiva, as participantes puderam elencar seus desafios, sentidos e significados que atribuem na docência em forma de palavras, esse conjunto de elementos evidenciam os diferentes caminhos que percorrem em suas trajetórias no período da iniciação da carreira.

E partindo dessa analogia, realizamos o espaço de novas possibilidades, saberes e experiências que fomentaram as discussões acerca das temáticas vigentes.

Sobre a importância dos processos formativos coletivos, Bolzan (2008, p. 115) ressalta que:

Um aspecto importante a destacar diz respeito à busca de um desenho alternativo de atividades pedagógicas que proporcionem a interação entre os sujeitos de modo que as tomadas de decisões, o pensamento crítico, a autonomia crescente, o manejo de variadas informações e a elaboração de estratégias sejam fontes de protagonismo pedagógico. E, ao mesmo tempo, favoreçam a compreensão das diversidades dos sujeitos em processo formativo e dos contextos culturais aos quais estão vinculados.

Nessa direção, os espaços de interação que configuraram esses momentos, se caracterizam com o fortalecimento entre os pares a fim de incorporar processos reflexivos entre as participantes. Elas relataram durante esse momento, sobre suas realidades:

Eu ainda não tenho a graduação porque acabou ficando para trás uma disciplina, eu ainda não tenho experiência para passar para vocês porque estou no processo de formação, acredito que não seja fácil pra ninguém, e pra mim mais ainda por não ter experiência nenhuma de sala de aula. Eu comecei muito tarde, quando eu decidi fazer o vestibular, eu estava estacionada, estava parada e a atitude que eu tive pra querer estudar e me formar com 39 anos. E eu quero poder dividir as minhas experiências futuramente com vocês, e eu fico observando os relatos pra eu poder captar e ter pra mim também quando eu iniciar como professora. (Borboleta-rosa, 1º Encontro colaborativo, 2020).

Além desse espaço colaborativo de saberes e conhecimentos relacionados às experiências docentes, ele também se constitui em um ambiente que promove a escuta **(E)** das mais variadas necessidades e singularidades, com o propósito de acolher as projeções do outro, respeitando as adversidades, angústias e de compreender o sujeito como único no processo que ele transita. A pesquisadora acolhe a trajetória da participante quando diz: “Você já está iniciando sua trajetória, e teve a vontade, a iniciativa de estar aqui, isso é o ponto principal para conseguir estabelecer essa relação entre buscar e experimentar o novo. Isso é o mais importante”. (Pesquisadora, 1º Encontro colaborativo, 2020). A narrativa da participante ainda expõe:

[...] eu até fiquei um pouco com vergonha de ouvir os relatos com tanta experiências das professoras, mas eu vou falar que ainda não tenho, tirei um pouco de cada uma delas hoje pra eu levar para minha caminhada para minha docência porque nunca é tarde. No momento que tu decide a se entregar a novos conhecimentos a gente aprende cada vez mais. (Borboleta-rosa, 1º Encontro colaborativo, 2020)

Buscar um espaço que promove as singularidades de cada sujeito é a chave para desenvolvermos um ambiente que pense na aprendizagem coletiva. A pesquisadora comenta que “e é isso que nos constitui, esse compartilhamento de experiências”. (Pesquisadora, 1º Encontro colaborativo, 2020). Ainda sobre esse amparo acerca das possibilidades de inserção enquanto docente e também a partir da empatia de fortalecer os laços e buscar forças nesses espaços de colaboração, a egressa *Borboleta-verde* diz:

Borboleta-rosa, só para te dizer, meu marido com 45 anos me olhou e disse: - Eu quero estudar história. Prestou vestibular, passou no mestrado, passou no doutorado, deu aula na UNIFRA e hoje tem 40 horas no Estado. Ele tem 60 anos e realizou o sonho da vida dele, então “se joga”. Nunca é tarde. [...] O capital cultural que tu tens, tu vais levar para a tua formação. (Borboleta-verde, 1º Encontro colaborativo, 2020)

Nunca é tarde, o tempo que ficou para trás ficou, mas a partir do momento que tu busca se entregar para novos conhecimentos, a gente aprende cada vez mais. Todos os dias é um ganho de conhecimento. Espero ter uma caminhada vitoriosa assim como a de vocês. (Borboleta-rosa, 1º Encontro colaborativo, 2020)

Com a intenção de possibilitar espaços de contextualização **(C)** e experimentação **(E)**, as narrativas evidenciam essa tessitura das aprendizagens que se constituem ao longo dos processos, das experiências de vida e de cada bagagem cultural do ser humano e que desencadeiam elementos potencializadores de experiências entre os pares. Ainda sobre esse compartilhamento, as egressas relatam:

Eu me identifiquei um pouco com a colega, porque eu fiquei muitos anos sem estudar e eu comecei a fazer a faculdade de Direito e por dificuldades financeiras tive que interromper o curso daí ingressei no concurso pela prefeitura da vigilância ambiental o que me proporcionou assim várias experiências porque nessa área a gente tinha que sair a campo e orientar a população. Onde surgiu a possibilidade de fazer a Pedagogia. Quando eu me formei eu já tinha passado no concurso, o que me proporcionou muitas experiências também não tive muitas vivências na sala de aula durante a formação a não ser as observações e os estágios. [...] vai fazer três anos que atuo como professora na Educação Infantil como professora regente, no início não foi fácil também, tive muitas dificuldades, a gente aprende na formação de um jeito, chega na escola toda a cultura escolar até a gente conseguir se adaptar com todo o contexto. [...] Como professora estou ainda me constituindo, me identifiquei com a fala da colega porque também fiquei muitos anos sem estudar, mas não podemos desistir. Eu já fiz especialização em Educação Infantil e agora estou me especializando em Ciências da Natureza e estou tentando uma vaga para Mestrado também, sempre em busca da constante formação. [...] A gente vê os desafios e procuramos aquilo que nos falta porque a gente não sabe tudo. (Borboleta-monarca, 1º Encontro colaborativo, 2020)

Eu me formei agora em 2020/01 e eu já não me vejo fora da profissão que apesar de tão pouco valorizada com certeza é uma das profissões mais lindas do mundo, eu já iniciei uma pós-graduação. Eu não tenho experiência em sala de aula a não ser como estagiária. Agradeço muito a todas, nós aprendemos muito e ter

escutando todas vocês, ouvir as experiências de vocês e isso me dá uma força, porque essa semana eu ainda pensava que será que eu ainda posso fazer mestrado? E a idade é só um detalhe porque enquanto tu estás viva tu podes adquirir conhecimentos. (Borboleta-laranja, 1º Encontro colaborativo, 2020)

Quem consegue em alguma medida compreender a importância desse trabalho, acho que reside nisso né? A capacidade de enfrentamentos, precisa ser gerada quando a gente consegue compreender a importância do trabalho. Certamente não é um sistema fácil, mas a partir das redes de colaboração que a gente consiga produzir os enfrentamentos necessários. [...] Que isso seja o início de uma rede colaborativa, e que a gente possa dar continuidade a isso, compartilhar e fazer estudos dirigidos, isso é um trabalho importante da gente realizar. (Pesquisadora orientadora, 1º Encontro colaborativo, 2020)

As narrativas evidenciam a importância de escuta e empatia entre os participantes, uma vez que esses diálogos despertaram, ainda mais a ideia de que os processos formativos se constituem a partir das relações e das experiências entre os sujeitos que estão dispostos a aprender, a reelaborar (**R**) e ressignificar pensamentos e conhecimentos acerca dos desafios e enfrentamentos da prática docente.

No segundo encontro sobre as Redes de colaboração e os processos transformativos da docência, as duas egressas convidadas iniciaram o diálogo sobre a temática em que contaram sobre suas experiências da formação inicial e o exercício profissional docente, os caminhos percorridos após a formação inicial para dar continuidade na formação e os suportes são e ainda foram utilizados para enfrentar os desafios do cotidiano da prática pedagógica. A pesquisadora e orientadora ressaltam as reflexões tecidas logo após a fala das egressas:

Vocês trouxeram belíssimas contribuições a respeito das vivências de vocês pós formação inicial [...] e é muito gratificante escutá-las, porque quando trazem em suas falas a respeito das mudanças, dos processos que transformam vocês como docentes, as duas buscaram novos conhecimentos, as duas saíram da graduação dando continuidade na formação e é isso que faz a gente se mover, é isso que nos transforma e constitui saberes a partir da prática que vivenciamos. (Pesquisadora, 2º Encontro colaborativo, 2020)

Gostei muito da fala delicada da *Borboleta-monarca* de trazer sua experiência o quanto é importante, assim, não imagine que tua experiência não é importante de ser compartilhada, meio tímida contando, né? Imaginando que talvez não tivesse tanto a contribuir. Sempre nossas experiências são únicas e temos muita a contribuir. A Letra V também que dizia que estava nervosa e que não sabia se daria conta. Como é que não vai dar conta? A potência está em a gente conseguir compartilhar as coisas que a gente vive. [...] Compartilhar esse percurso, nós compartilhamos todas essas mudanças, essas transformações, esse processo de (auto) transformação da docência. [...] O friozinho na barriga, ah! Esse acompanha, o problema é quem não tem. Ele tem a ver com o nosso compromisso, o que ele significa, qual é a responsabilidade que nós temos. (Pesquisadora orientadora, 2º Encontro colaborativo, 2020)

A partir desses elementos obtivemos a dimensão articuladora como espaço de escuta (**E**) para que assim pudéssemos refletir sobre as vivências das duas egressas e problematizarmos nossas discussões acerca da seguinte ideia: Quando você pensa nos desafios da docência, o que te permite (auto) transformar? Nessa perspectiva, apresentamos algumas narrativas sobre essa problemática em que permitiu movimentar as discussões acerca da transformação docente.

Eu acredito que a formação inicial é um convite, ela não nos prepara para tudo, ela nos convida para as diversas possibilidades, mas eu só vou aprofundar esse convite quando eu chegar na prática, lá no chão da escola. Que se eu chegar lá e pensar que eu sei tudo, daí é de se preocupar. (Borboleta-vermelha²⁵, 2º Encontro colaborativo, 2020)

O professor tem que estar sempre em formação, a Universidade ela te dá uma base, te mostra novas realidades. [...] eu sou muito grata pelo que a Federal me fez, por ter me colocado nessa caminhada, agora daqui pra frente é comigo. (Borboleta-laranja, 1º Encontro colaborativo, 2020)

[...] A ideia da formação permanente é que a gente consiga sair dessa perspectiva de heteroformação que alguém sempre vai dizer o que eu preciso e eu tenha condições fazer um processo de reflexão sobre as necessidades do meu contexto que eu vá produzir uma ação de atividade de estudo que é colaborativa porque ninguém aprende sozinho. [...] Eu preciso construir as minhas estratégias, desenvolver essa autonomia que não é nada fácil. (Pesquisadora orientadora, 2º Encontro colaborativo, 2020)

Só o curso de graduação ele me deu o início do caminho, eu preciso percorrer, eu preciso saber onde eu quero chegar. O curso de formação inicial foi o ponto de partida. [...] Quando eu terminei minha graduação ano passado, eu já me dei conta que eu não podia parar no início do caminho, é o início do caminho. Eu preciso continuar traçando novos rumos, eu preciso continuar me movimentando. (Borboleta-roxa²⁶, 2º Encontro colaborativo, 2020)

Eu me identifiquei muito com a fala do VA que quando eu entrei na sala de aula, eu pensei: eu não sei nada né? Quando eu me deparei com a turma que eu tinha que atender eles da melhor forma e que daí eu tive que procurar mais conhecimentos. (Borboleta-monarca, 2º Encontro colaborativo, 2020)

Acredito que as vivências de sala de aula são importantes para essa (auto) transformação. Só o dia a dia da escola que vai nos formando, ou seja, a prática. E os erros são essenciais para nossa aprendizagem [...] É só o dia a dia de escola que vamos nos constituindo. A formação inicial é muito importante sim para nossa base, nosso chão, início. Mas só vamos nos constituindo ao longo da prática. E estar em constante formação. (Borboleta-bege²⁷, 2º Encontro colaborativo, 2020)

²⁵ O egresso *Borboleta-vermelha* é integrante do grupo de pesquisa GPDOC, concluiu o curso de Pedagogia noturno UFSM em 2019/01 e professor na rede privada há 2 anos.

²⁶ A convidada *Borboleta-roxa* é egressa do curso de Pedagogia noturno UFSM do ano de 2019/01 é professora da rede privada do município de Santa Maria há um ano, graduanda em Educação Especial e integrante do grupo de pesquisa GPDOC.

²⁷ A egressa *Borboleta-bege* é integrante do grupo de pesquisa GPDOC e mestranda em Políticas Públicas e Gestão Educacional, concluiu o curso de Pedagogia pela UFSM em 2004 e atua como docente há 13 anos.

Além do que as colegas já colocaram, acredito que a reflexão e a busca por conhecimentos além dos iniciais nos permitem (auto) transformar baseados no nosso comprometimento enquanto educadores. [...] É a busca constante de conhecimento para nos (auto)transformar e acalmar nossas inquietações e inseguranças para que nossas práticas sejam cada vez mais efetivas. (Borboleta-aurora, 2º Encontro colaborativo, 2020)

Na medida em que a conversa foi sendo instaurada, percebemos a potência apresentada na contextualização **(C)** e experimentação **(E)** desse momento de diálogo, tendo em vista que possibilitou a construção de novos saberes compartilhados por cada participante.

Com respeito ao viés formativo, tecer Redes colaborativas com as participantes, possibilitou desenvolver a busca por novos conhecimentos que são instaurados no cotidiano da escola e da autonomia de buscar sentidos para essa prática pedagógica. Nessa direção, buscamos compreender os processos transformativos que a docência nos apresenta, como também sob o ponto de vista que as aprendizagens coletivas partilhadas no decorrer do percurso possibilitam o enriquecimento profissional e pessoal de cada sujeito. Bolzan e Powaczuk (2017, p.167) afirmam que:

O processo de reflexão compartilhada alicerçada sobre o fazer pedagógico é fundamental, na medida em que possibilita a ativação do pensamento docente. Essa possibilidade de reflexão permite a tessitura de ideários que vão se redesenhando de forma compartilhada, criando-se uma rede de interações que vai sendo produzida, à medida que os participantes desse processo têm a oportunidade de confrontarem seus saberes e fazeres, favorecendo assim, o processo de aprender a ser professor.

E como expressam nas narrativas, as práticas formativas precisam ser pensadas tanto nos espaços institucionais, informais como também na dimensão de protagonismo de cada docente. No entanto, parte de cada sujeito aprimorar seus conhecimentos e habilidades após a formação inicial, uma vez que essas assimilações decorrentes da prática estão ancoradas com o ser e fazer do professor nos mais diferentes aspectos sejam eles refletidos na tomada de decisões, no alinhamento de conteúdo, na transposição didática, na organização curricular e metodológica, uma vez que todos esses elementos são tencionados como uma aprendizagem essencial para (re) interpretar a realidade vivida.

Nesse sentido, tecemos nossa rede de colaboração voltada aos processos (trans) formativos implicados na docência, a nuvem de palavras a seguir, apresenta

as mais diferentes experiências que discorrem desse movimento de compartilhar os saberes criada pelos participantes do 2º Encontro colaborativo.

Tabela 9: Sistematização do Segundo Encontro da Rede Colaborativa



Fonte: Sistematização da autora.

A partir da reelaboração **(R)** e reflexão dos diferentes conceitos implicados nessa imagem, permitiu que novos conhecimentos fossem atrelados nessa abordagem, a pesquisadora e alguns participantes ressaltam sobre a tessitura da borboleta, quando dizem:

O nosso inacabamento faz com que a gente possa entender que o outro também vivencia, o que nós vivenciamos, além disso entender que esses processos não são solitários, pois estamos em uma construção coletiva em que as minhas experiências podem contribuir com os outros colegas, assim como a experiência dos colegas contribuem comigo também. Então não se sentir solitário nesse percurso pós formação inicial acredito que seja muito importante, a gente busca essas redes para que possamos fomentar ainda mais a nossa prática docente. (Pesquisadora orientadora, 2º Encontro colaborativo 2020)

O conjunto de palavras, olha só a importância desse espaço formativo que tu está nos proporcionando, da gente conseguir perceber e se dar conta daquele conjunto de palavras que não foi eu que coloquei ali, mas que agora olhando se faz importante. Gostei muito da borboleta. (Borboleta-roxa, 2º Encontro colaborativo, 2020)

Nessa direção, é possível compreender que os espaços formativos aqui instaurados foram essenciais pelos processos transformativos que implicam à docência, pois o objetivo de fortalecer os laços através da rede de apoio desencadearam em aprendizagens colaborativas, compartilhadas e reflexivas ao longo dos encontros, “criando-se uma rede de relações capaz de proporcionar a aprendizagem para a docência através do compartilhar de conhecimento e sua consequente reconstrução”. (Bolzan, 2008, p.109). As egressas ainda ressaltam:

Estou muito feliz, profe que a senhora tenha lembrado de mim, por todo esse processo de transformação que eu passei né? Desde que eu saí lá da lavoura e passei no concurso, entrei na vida pública que eu consegui chegar até uma faculdade, me formar, atuar na área agora, tendo essa voz para dizer como que foram esses momentos, bah está sendo muito gratificante, agradeço de coração mesmo. (Borboleta-monarca, 1º Encontro colaborativo, 2020)

[...] Eu acredito assim, que cada um de nós possui uma essência, temos uma essência marcada. E quando nós decidimos compartilhar nossa essência com os outros nós estamos dispostos a construir, reconstruir e elaborar novos conhecimentos, novas experiências. E o principal, temos que estar abertos a aprender todos os dias. (Borboleta-vermelha, 2º Encontro colaborativo, 2020)

Obrigada queridas colegas é muito bom ter esse espaço de aprendizado e a troca de experiência. Vamos ter outro (risos). (Borboleta-amarela, 2º Encontro colaborativo, 2020)

A gente vai compor um conjunto de rodas de conversa que vão se desdobrando, as próximas teremos a temática sobre a alfabetização, que vocês manifestaram como uma grande demanda, um grande desafio, então a gente também vai fazer essa continuidade e que vocês possam compor a essa comunidade colaborativa de aprendizagem. (Pesquisadora orientadora, 2º Encontro colaborativo, 2020)

Assim como a metamorfose das borboletas, a continuidade formativa dos docentes passa por diferentes etapas, fases e evoluções como também implica em buscar novos sentidos, significados e concepções acerca das demandas do cotidiano, sabemos que a formação continuada é essencial no percurso, tendo em vista que o processo dialógico, reflexivo e ativo está relacionado diretamente na prática pedagógica.

As Redes Colaborativas foram de fato entendidas como possibilidade das construções necessárias que fortaleceram os aprendizados e reflexões dialógicas

entre os pares, garantindo o enriquecimento de ações tão fundamentais nesse contexto formativo.

Organizar esses momentos entre as egressas do curso de Pedagogia UAB/UFSM vinculado ao Grupo de Pesquisa GPDOC foi de grande importância para compreendermos os suportes que podemos nutrir diante dos desafios impostos na iniciação à docência. Ressaltamos que não encerramos esses espaços por aqui, uma vez que se constituem em um passo para novas discussões que permearam dentro do contexto que se insere a problemática da pesquisa de dissertação, pois, de fato, precisamos ampliar nossas vistas a partir desse ponto tão necessário no atual contexto docente.

Contudo, esse espaço de formação é um norte para possíveis mudanças dentro dos cursos de licenciatura, tendo como foco as redes de compartilhamento entre os professores, egressos e acadêmicos uma vez que esses momentos são necessários para promover ações relacionadas as práticas pedagógicas que se sobressaem no cotidiano de cada sujeito. Tendo em vista Bolzan e Isaia (2007, p.75) compreendem que:

Refletir sobre a prática pedagógica é um dos pontos de partida, pois compreender o processo de construção de conhecimento pedagógico de forma compartilhada implica compreender como se constitui esse processo no cotidiano da formação, local de encontros e desencontros, de possibilidades e limites, de sonhos e desejos [...].

Partindo desse pressuposto, é notório que esses espaços de mobilização configurados para o compartilhamento de experiências, permitem criar as redes de relações e aprendizagens em todas as etapas da ação docente. Nesse sentido, o ambiente virtual de aprendizagem e a mobilização dos participantes puderam evidenciar que, a partir dos objetivos delineados para a pesquisa, é necessário pensar em redes de colaboração entre as egressas do curso de Pedagogia UAB/UFSM. Nesse sentido apresentamos como produto da dissertação um espaço interativo *on-line* para o acompanhamento e compartilhamento de experiências dentro do contexto dos participantes da pesquisa, a fim de promover reflexões sobre as experiências e desafios que elas se deparam na iniciação da carreira docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas acadêmicas nos permitem compreender sobre os estudos que já foram pautados no decorrer do caminho, porém, entendemos que o processo de compreensão sobre a temática, bem como as reflexões que permeiam o espaço a ser investigado, são elementos únicos de acordo com cada realidade a ser estudada e sob os diferentes tempos históricos no qual foram vividos.

Ao retomarmos os caminhos percorridos no presente estudo e nas construções tecidas ao longo dessa trajetória, os desafios, as interlocuções, os enfrentamentos de cada sujeito, como também de entender o trajeto em sua totalidade, contemplaremos a seguir as conclusões que obtivemos nesse contexto de pesquisa.

Para chegarmos nos objetivos delineados no estudo, foi necessário passar por um conjunto de elementos durante esse itinerário, dentre eles atravessar o percurso teórico, no qual nos permitiu ampliar os conhecimentos e estudos voltados ao curso de Pedagogia, a trajetória da Educação a Distância no Brasil em seus movimentos histórico e sociais no contexto do cenário brasileiro e relacionar com curso de Pedagogia UAB/UFSM.

Embora o processo evolutivo do curso de Pedagogia no Brasil tenha conquistado inúmeros avanços em seus decretos e resoluções, sabemos que há um caminho longo a ser trilhado em detrimento à valorização do currículo no que se refere as competências, habilidades e a identidade do pedagogo.

Tendo como problemática na presente investigação em compreender os desafios que as egressas do curso de Pedagogia UAB/UFSM enfrentam ao serem inseridas na carreira docente, nos permitiu conhecer e entender que as vivências de cada sujeito participante são demarcados por experiências e saberes particulares em sua trajetória docente, mas que de fato todas elas provocaram o movimento de diferentes transformações de estudante para professor, no âmbito pessoal e no cotidiano das práticas pedagógicas.

De modo geral, os dados coletados nessa investigação, serviram para compreendermos que a formação inicial e continuada dos sujeitos perpassa por diferentes realidades, tencionadas por desafios e enfrentamentos que são caracterizadas desde o início da atuação na prática docente. Vale destacar sobre as manifestações das egressas sobre a personificação da docência e de que modo vão

corporificando o ser e fazer docente a partir das diferentes experiências e o choque do real que o cotidiano apresenta, como também a dimensão da comprovação da competência em que é notório a inserção desse novo espaço também reflete no acolhimento e recepção dos seus pares.

A partir das narrativas que discorrem a pesquisa nas suas diferentes etapas como no questionário, entrevistas e encontros formativos, podemos inferir um conjunto de indicadores que por si só entrelaçam os enfrentamentos e a formação inicial das participantes, sendo eles caracterizados pela **consciência do inacabamento**, uma vez que as egressas relatam ao finalizar a formação inicial que necessitam de apoio nesse processo, pois se deparam com diferentes situações implicadas pelo cotidiano escolar, tendo em vista a busca constante por novos conhecimentos e saberes atrelados a prática docente.

A **interlocução entre os pares** que punciona uma rede de compartilhamento de experiências com docentes em diferentes etapas da trajetória, **o desenvolvimento identitário** que descreve em um processo pelo qual perpassa a construção de ser docente e aprimoraram suas habilidades no decorrer da trajetória. E por fim, as **demandas que emergem no exercício profissional** sobre as diferentes formas de intervenção e conhecimentos didáticos, como também os modos de ensinar que são implicados no papel do docente em mediar essas situações do cotidiano.

Esse conjunto de interrogantes são destacados por um grande fio condutor sob a perspectiva das **Redes colaborativas para o compartilhamento de experiências** contextualizadas pelo nosso eixo articulador **ECER**, tendo em vista que todos esses elementos permitiram compreender o ser e fazer docente das egressas do curso de Pedagogia UAB/UFSM. Apresentamos a seguir a figura que retrata os indicadores relacionados com a formação inicial e os enfrentamentos docentes.

Figura 11: Indicadores sobre a relação da formação inicial e os enfrentamentos docentes



Fonte: Sistematização da autora.

Esses espaços interativos de aprendizagem *on-line* entre as egressas, denominados como Redes colaborativas, evidenciou a grande potência que pode ser fomentada na continuidade dessa prática, garantindo um diferencial após a formação inicial no curso de licenciatura. A partir do retorno que obtivemos nas três etapas da investigação, atingimos o mapeamento das egressas que estão inseridas na carreira docente, totalizamos nossos encontros com 44 participantes e conforme os dados interpretados pelos formulários, 26 delas estão inseridas atuando no espaço escolar, isso reflete que mais de 50% das egressas estão atuantes na profissão.

Sabemos que estabelecer o contato com as egressas é um desafio para quaisquer cursos de graduação, uma vez que não se têm pensado nessas ações institucionais e formativas voltadas a iniciação à docência, porém partimos do início dessa longa trajetória estreitando os laços com a proposta e puncionando novas ações com temáticas diversificadas de modo com que possam abranger as diferentes experiências e demandas que essas egressas transitam após o desfecho da formação inicial.

Esses espaços para o compartilhamento de saberes permitiram ativar o retorno dessas egressas ao caminho de origem e mais que isso, promoveu o sentido de **escuta** e acolhimento dessas jovens iniciantes que buscam por suportes e pontos

de apoio durante o desenvolvimento profissional docente. Além disso, o sentido de **contextualizar, experimentar** as diferentes experiências conduzidas pelos pares, permitiu **reelaborar** esse conjunto de ideias e conhecimentos problematizados acerca desses momentos. Assim como evidenciou que os saberes individuais podem ser reavaliados e reorganizados pelo coletivo de modo a promover interlocuções e aprimorar as diferentes situações que perpassam o identitário de cada docente.

As práticas desenvolvidas na pesquisa apresentam que esses processos iniciais de ingresso na carreira docente quando inseridos no cotidiano escolar, são direcionados por uma série de elementos imbricados no desenvolvimento pedagógico, busca pela formação continuada e de redes de colaboração, pois visam contribuir por determinadas respostas às mais diversas interrogantes apresentadas na nesse novo contexto de inserção do jovem professor.

Nesse sentido, acreditamos que a partir dos enfrentamentos docentes, esses espaços formativos precisam de atenção e investimento. Além disso, temos a imprescindível luta pela manutenção e expansão da EAD e do Sistema UAB que vem sofrendo grandes transformações e um enxugamento de verbas que o torna quase inviável para as Universidades.

Por fim, acreditamos que as Redes Colaborativas para o compartilhamento de experiências entre as egressas do curso de Pedagogia UAB/UFSM pautadas nas demandas tencionadas pelos enfrentamentos das docentes do presente estudo, podem contribuir com o curso de Pedagogia UAB/UFSM para futuros encontros de egressas a fim de promover espaços formativos, escuta e de diálogo sobre as diferentes trajetórias que discorrem as práticas docentes, como forma de impulsionar os processos emancipatórios do fazer e sentir a docência aproximando o espaço formativo com os tempos e espaços do cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTANCIA – ABED. **Censo EAD.BR**: relatório analítico de aprendizagem a distância no Brasil 2018. Curitiba, InterSaberes, 2017. Disponível em <http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_digital_completo.pdf> Acesso em: 29/08/2019.
- ARNOUT, Cristina I.S. **Formação continuada de professores**: indicadores para uma política na rede municipal de Itaara. Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2019.
- ARNOUT, Cristina I.S, POWACZUK, A C.H. **Experiências de formação de professores da rede municipal de Itaara**: indicadores para política de formação. In: POWACZUK, A. C. H.; POSSA, L. B. (Orgs). Pesquisa aplicada e implicada: políticas e gestão da educação básica e superior. Coletânea, Série I, Volume 2. No Prelo. 2020/2021.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Vieira. 12ªed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRZEZINSKI, Iria. **Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia**: a tensão entre instituído e instituinte. RBPAE – v.23, n.2, p. 229-251, mai./ago. 2007.
- _____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- _____. **Pedagogo**: delineando identidade(s). Revista UFG, Ano XIII n. 10, p.120 a 132, julho. 2011.
- BOLZAN, D. P. V, POWACZUK, A C.H. **Processos formativos nas licenciaturas**: Desafios da e na docência. Roteiro, Joaçaba, v.42; n.1, p.107-132, jan/abr., E-ISSN 2117-6059, 2017.
- _____. **Docência universitária**: a construção da professoralidade. Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 2, n.1, p. 160-173, 2017.
- BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores**: construindo e compartilhando conhecimento. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- _____. **Pedagogia universitária e processos formativos**: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. XIV ENDIPE. p. 102-120, 2008.
- BOLZAN, D. P. V, ISAIA S. M. A. **O conhecimento pedagógico compartilhado e a aprendizagem docente**: elementos constituintes dos processos formativos na Educação Superior. Políticas Educativas, Campinas, v.1, n.1, p. 69-79, out. 2007.

_____. Abordagem narrativa sócio-cultural. IN: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário v. 2. Brasília: INEP, 2006.

BRASIL. Parecer CNE/CES. Nº 564/2015. **Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância**. Ministério da Educação, Brasília: DF, p. 1-53, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=31361-parecer-cne-ces-564-15-pdf&category_slug=dezembro-2015-pdf&Itemid=30192> Acesso em 26 de julho de 2019.

_____. **Lei 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11683597/artigo-80-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>> Acesso em: 29 de agosto de 2019

_____. **Resolução CNE/CES Nº 1**. De 11 de março de 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Brasília, Câmara de Educação Superior: 2016. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2016-pdf/35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf/file>> Acesso em 30 agosto de 2019.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 1**. De 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno: 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em 30 de agosto de 2019.

_____. **Parecer CNE/CP 009/2001**. De 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho Nacional de Educação: 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em 03 de setembro de 2020.

_____. **Resolução CNE/CP n.02/2015**. De 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Conselho Nacional de Educação: 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192> Acesso em 16 de setembro de 2020.

_____. **Decreto Nº 9.057**. De 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Câmara dos Deputados: 2017. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9057-25-maio-2017-784941-publicacaooriginal-152832-pe.html>> Acesso em 26 de julho de 2019.

_____. **Decreto Lei nº 1.190** de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, RJ, 06 abr. 1939. Disponível em:
< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm>. Acesso em: 08 set. 2020.

_____. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, Diário Oficial da União: 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm> Acesso em 17 set. 2020.

_____. **Financiamento da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas** [recurso eletrônico] – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018.

_____. **Portaria nº 102, de 10 de maio de 2019** Regulamenta o Art. 7º da Portaria CAPES nº 183, de 21 de outubro de 2016, que prevê a realização de processo seletivo com vistas à concessão das bolsas UAB criadas pela Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Diário Oficial da União <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n%C2%BA-102-de-10-de-maio-de-2019-92402256>> Acesso em 10 ago. 2020.

CECCHIN, A. F. **Relações entre a proposta curricular, a gestão administrativa - pedagógica e as demandas do mercado de trabalho para o profissional egresso do curso de Pedagogia EAD**. Projeto de pesquisa – Nº registro no GAP 042738. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016 (em andamento).

CUNHA, Maria Isabel. ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. **A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário**. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Maria Teresa A. A abordagem sócio-histórica como orientadora de pesquisa qualitativa IN: **Cadernos de Pesquisa**, n116, p. 21-39, julho/ 2002.

_____. RAMOS, Bruna S. (Orgs). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Ed. UFJF: 2010.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2006

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antonio. C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2012.

GLASENAPP, Dirlene. **Professores iniciantes: acompanhamento e ações de apoio no Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Joinville, Santa Catarina, 2015.

GONÇALLO, Regina. **O professor universitário iniciante: desafios e necessidades no cotidiano da docência.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba/MG, 2017.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, António (Org). Vidas de Professores.* 2ªed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000, p. 31-62.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2017.** Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>> Acesso em: 21 jul. 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009

LIMA, E. F. **A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras.** IN: Educação, Santa Maria, v. 29 n.2, p.85-98, 2004.

LUCINDO, Nilzilene. **Quem são os pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da SRE-OP: um estudo sobre o perfil, a formação e a trajetória desses profissionais.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana/MG, 2015.

MACIEL, A; FONTANA, H. (Orgs). Educação a distância: porque ainda uma interrogação? *In: MACIEL, A; NOGUEIRA, V; CECHIN, A. Inquietações de desafios a partir do curso de pedagogia, licenciatura EAD (p.87 a 110).* Jundiá: Paco Editorial, 2013.

MARCELO, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto editora, 1999.

_____. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro,** Revista de Ciências da Educação, n.08, p. 7-22, Universidade de Sevilha, Espanha, 2009.

MARQUES, Mario O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa.** 5ªed. Ijuí/ RS: Ed. Unijuí, 2006.

MORAES, R. **Análise de Conteúdo.** Revista Educação. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32. 1999.

NONO, Maévi A. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

OLIVEIRA, Simone A. P. **Caminhos para formação e atuação docente: um estudo sobre os estudantes concluintes e egressos de um curso de Pedagogia EaD.** Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2018.

PÁDUA, Carlos Alberto. **Professor docente**: um estudo sobre professor iniciante e a aprendizagem da cultura escolar. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula**. Artigo publicado 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) Caxambu: 2005.

PEZZI, Jaqueline. **Professoras iniciantes e inclusão na Educação Infantil**: Diálogos sobre trabalho e formação docente. Dissertação de Mestrado. Universidade de Joinville, Santa Catarina, 2017.

PIMENTA, S. G; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**: diferentes concepções. IN: Revista Poíesis, v. 3, n 3 e 4, p.5-24, 2006.

POWACZUK, A.C.H; BOLZAN, D.P.V; OLIVEIRA, E.A. **A tessitura da professoralidade**: os desafios da docência. Ebook: Agendas políticas globais e locais e as práticas contemporâneas em educação, p. 510-523. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

POWACZUK, A. C. H. **Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência**. 2012. 219p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

_____. **As trajetórias formativas e os movimentos construtivos da professoralidade de alfabetizadoras**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

_____. **Desafios da iniciação na docência**: experiência de egressas do curso de pedagogia. 2015. Projeto de pesquisa - Nº registro no GAP 039375. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017 (em andamento).

SARDINHA, Raul. **Escrita em dois tempos**: o vivido e o refletido por um professor iniciante. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UFMS, Centro de Educação. **Projeto Pedagógico do curso**: graduação em Pedagogia EAD/UAB. Santa Maria, 2007.

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

_____. **Hacia una formación disruptiva de docentes**: 10 claves para el cambio. Madrid: Narcea de Ediciones, 2018.

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 3ª ed. SP: Martins Fontes, 2005.

WIESBUCH, Andressa. **Aprendizagem docente no ensino superior: desafios e enfrentamentos do trabalho pedagógico do professor iniciante**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2016.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – Questões do formulário Google Forms
para as egressas de todos os polos (2017 e 2018)**

PROJETO DE PESQUISA: EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA UAB/UFMS:
os desafios da iniciação na carreira docente

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Dr^a Ana Carla Hollweg Powaczuk.

Autora do Trabalho: Beatriz de Araújo Simon

Car@ egress@,

Esse questionário é uma importante ferramenta de coleta de dados que proporcionará a realização da pesquisa de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria. A proposta do estudo é compreender quais são os enfrentamentos que os egressos do curso de Pedagogia UAB/UFMS se deparam ao inserir-se na carreira docente.

Gostaria de ressaltar que sua identidade não será revelada, apenas a pesquisadora terá o domínio dessas informações.

Agradeço sua disponibilidade.

Dados de Identificação e perfil do egresso:

1) Ano de conclusão de curso:

2017/01

2017/02

2018/01

2018/02

2) Polo de origem:

Agudo

Cacequi

Cachoeira do Sul

Cerro Largo

Cruz Alta

Encantado

Faxinal do Soturno

Jacuizinho

Novo Hamburgo

Palmeira das Missões

Restinga Seca

Sapucaia do Sul

Santana da Boa Vista

Santana do Livramento

São Francisco de Paula

São Lourenço do Sul

São Sepé

Sarandi

Seberi

Sobradinho

Tapejara

Tio Hugo

Três de Maio

Três Passos

- 3) Sexo:
 Feminino
 Masculino
- 4) Está atuando na Educação Básica?
 Sim
 Não
- 5) Se sim, qual o nível de ensino em que atua?
 Professor da Educação Infantil
 Professor do Ensino Fundamental I
 Professor do EJA
 Cargo da Gestão escolar
 Outros. _____
- 6) Se não, exerce outra atividade sem ser lecionar?
_____.
- 7) Faz quanto tempo que você atua como docente?
 1 ano
 2 anos
 3 anos
 4 anos
 5 anos ou mais.
- 8) Tipo de vínculo empregatício:
 Contratado (a)
 Concursado (a)
- 9) Instituição:
 Pública
 Privada
 Pública e Privada
- 10) Você utiliza as redes sociais?
 Sim Não
- 11) Se sim, você costuma utilizar para:
 Só para fins de Entretenimento
 Compartilhamento de ideias no seu contexto profissional e para entretenimento
 Para comunidades de aprendizagem e entretenimento.
 Outros _____

Se dispõe a responder uma entrevista semiestruturada para continuidade a presente pesquisa?

Sim Não

Dia do preenchimento do questionário: __/__/_____.

APÊNDICE B – Questões do formulário Google Forms para as egressas de todos os polos (2017, 2018 e 2020)

Este evento tem por objetivo promover Rodas de Conversa sobre experiências das egressas do curso de Pedagogia UAB/UFSM, a fim de tecer diálogos colaborativos sobre os enfrentamentos e desafios na iniciação na carreira docente, especialmente diante do contexto da Pandemia.

A iniciativa decorre da Pesquisa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, intitulada EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA UAB/UFSM: OS DESAFIOS DA INICIAÇÃO NA CARREIRA DOCENTE. O estudo compõe as ações de pesquisa e de formação do Grupo de Pesquisa Práticas e Formação para a Docência: Educação Básica e Superior (GPDOC) - liderado pela professora Ana Carla Hollweg Powaczuk.

As Rodas de Conversa acontecerão em ambiente virtual, pelo Google Meet. Sua organização prevê a participação de 50 participantes.

O detalhamento e maiores informações serão enviadas por e-mail aos participantes inscritos.

As Rodas de Conversa ocorrerão:

Nos dias 13 e 20 de outubro de 2020 com as seguintes temáticas:

Dia 13 de outubro - Desafios da Iniciação a docência: Formação inicial e sua relação com a carreira docente

Dia 20 de outubro - Redes de colaboração e os processos transformativos da docência

*Os encontros serão nas terças-feiras, das 09h às 11h (horário de Brasília).

Público alvo: Egressas do Curso de Pedagogia UAB/UFSM.

Pesquisadora responsável: Dr^a Ana Carla Hollweg Powaczuk.

Autora do Trabalho: Beatriz de Araújo Simon

1) Nome

2) Ano de conclusão de curso:

() 2017/01

2017/02

2018/01

2018/02

2020/01

3) Polo de origem:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Agudo | <input type="checkbox"/> Santana da Boa Vista |
| <input type="checkbox"/> Cacequi | <input type="checkbox"/> Santana do Livramento |
| <input type="checkbox"/> Cachoeira do Sul | <input type="checkbox"/> São Francisco de Paula |
| <input type="checkbox"/> Cerro Largo | <input type="checkbox"/> São Lourenço do Sul |
| <input type="checkbox"/> Cruz Alta | <input type="checkbox"/> São Sepé |
| <input type="checkbox"/> Encantado | <input type="checkbox"/> Sarandi |
| <input type="checkbox"/> Faxinal do Soturno | <input type="checkbox"/> Seberi |
| <input type="checkbox"/> Jacuizinho | <input type="checkbox"/> Sobradinho |
| <input type="checkbox"/> Novo Hamburgo | <input type="checkbox"/> Tapejara |
| <input type="checkbox"/> Palmeira das Missões | <input type="checkbox"/> Tio Hugo |
| <input type="checkbox"/> Restinga Seca | <input type="checkbox"/> Três de Maio |
| <input type="checkbox"/> Sapucaia do Sul | <input type="checkbox"/> Três Passos |

4) Você tem necessidades especiais? Quais?

5) Vínculo

6) Nome da instituição a qual você está vinculado (a):

7) Faz quanto tempo que você atua como docente?

- 1 ano
 2 anos
 3 anos
 4 anos
 5 anos ou mais

8) Dentre o conjunto de aspectos abaixo descritos, o que para você tem se constituído como desafios da sua iniciação na carreira docente:

- Comprovação da competência no contexto escolar.
 Compreender e realizar as múltiplas atribuições do professor.
 Desenvolver o trabalho pedagógico com os estudantes.
 Inserção e adaptação à cultura organizacional da escola.
 Estabelecer e ter acesso a pontos de apoio ao trabalho pedagógico.

