

Programas de apoio ao professor iniciante em diferentes contextos

Amanda Oliveira Rabelo

Carlos Marcelo

Ana Maria Monteiro

Maria Amélia Gomes de Souza Reis

Paula Marcelo-Martinez

Editores



PROGRAMAS DE APOIO AO PROFESSOR INICIANTE EM DIFERENTES CONTEXTOS

Amanda Oliveira Rabelo, Carlos Marcelo,
Ana Maria Monteiro, Maria Amélia Gomes de Souza Reis
e Paula Marcelo-Martínez

Editores



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Bruna Heller – CRB 10/2348

P964

Programas de apoio ao professor iniciante em diferentes contextos / Editores:
Amanda Oliveira Rabelo ... [et al.]. – São Paulo: Annablume, 2022.

576 p. 16 x 23 cm

ISBN 978-65-5684-053-6

1. Formação de professores. 2. Educação. 3. Indução profissional docente. 4. Professor iniciante. 5. Mentoria. I. Rabelo, Amanda Oliveira. II. Marcelo, Carlos. III. Monteiro, Ana Maria. IV. Reis, Maria Amélia Gomes de Souza. V. Marcelo-Martinez, Paula. VI. Título.

CDU 371.3

Índice para catálogo sistemático:

1. Formação de professores 371.3

PROGRAMAS DE APOIO AO PROFESSOR INICIANTE EM DIFERENTES CONTEXTOS

Diagramação
Fernandes Augusto Castro

Projeto e Produção
Coletivo Gráfico Annablume

Annablume Editora
Conselho Editorial
Eugênio Trivinho
Gabriele Cornelli
Gustavo Bernardo Krause
Iram Jácome Rodrigues
Pedro Paulo Funari
Pedro Roberto Jacobi

1ª edição: fevereiro de 2022

© Amanda Oliveira Rabelo, Carlos Marcelo, Ana Maria Monteiro,
Maria Amélia Gomes de Souza Reis e Paula Marcelo-Martínez (Editores)

Annablume Editora
www.annablume.com.br

SUMÁRIO

PRÓLOGO	
CARLOS MARCELO	11
PREFÁCIO	
JOANA PAULIN ROMANOWSKI	15
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL	23
CONTINUIDADES Y RUPTURAS ENTRE LA FORMACIÓN DOCENTE Y EL CAMPO PROFESIONAL. LA EVALUACIÓN COMO APRENDIZAJE EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA	
PILAR PELFORT MARCELA OROÑO	25
ESTUDO SOBRE O IMPACTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA: PERCEPÇÃO DOS RESIDENTES	
PAULO FRAGA DA SILVA NÚBIA PINTO BARBOSA TAVARES	37

**IDENTIDADES DOCENTES E FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES: ANÁLISE DISCURSIVA DE UMA PARCERIA
ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLAS PÚBLICAS**

CAROLINNE PORTO DA SILVA

LUCIANA MARIA VIVIANI

71

**POLÍTICAS E PROGRAMAS DE INDUÇÃO DOCENTE NO
BRASIL: O CASO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA/CAPE**

BEATRIZ MARTINS DOS SANTOS PRADO

VALDILENE ZANETTE NUNES

MARINEIDE DE OLIVEIRA GOMES

91

**O PROJETO SE ESSA RUA FOSSE MINHA: FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES, PIBID E O ENSINO DE
HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS**

PATRÍCIA COELHO

JULIANA PONTES

LETÍCIA PEREIRA DA CONCEIÇÃO

NATHALY LIMA SALES

111

**EL ESTUDIO DE CASOS EN LA FORMACIÓN DE
PROFESORES DE INFORMÁTICA**

PROF. ADRIANA GONZÁLEZ CALVELLO

129

**FORMACIÓN DE LOS PRACTICANTES DE EDUCACIÓN
FÍSICA Y MAGISTERIO. LO COMÚN Y LO DIVERSO EN EL
ACOMPÑAMIENTO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL**

ALEJANDRA RODRÍGUEZ AGUIRRE

153

**INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE DOCENTE A PARTIR DAS REFLEXÕES
SOBRE AS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES**

CRISTINA PIO DE ALMEIDA

LISANDRA CATALAN DO AMARAL

MARCIA ANDREA SCHMIDT DA SILVA

173

**PIBID E SABERES PROFISSIONAIS:
AS POTENCIALIDADES DESSA RELAÇÃO NA VISÃO
DOS PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA**

STEPHANIE GONÇALVES JOI

MÁRCIA REGINA ONOFRE

193

**A PROPOSTA DA PUC-RS (BRASIL) PARA INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA: INTERDISCIPLINARIDADE, PESQUISA,
HUMANIZAÇÃO**

ANA REGINA DE MORAES SOSTER

MARIA TEREZA AMODEO

ROSANE OLIVEIRA DUARTE ZIMMER

215

**INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
NO ENSINO SUPERIOR**

235

**CARTAS ENTRE PROFESSORES: O INÍCIO DA DOCÊNCIA
NO ENSINO SUPERIOR**

AMANDA RAQUEL RODRIGUES PESSOA

MARIA MIKAELE DA SILVA CAVALCANTE

MARCEL LIMA CUNHA

NILSON DE SOUZA CARDOSO

237

**EDUCAÇÃO SUPERIOR EM DIREITO NO BRASIL:
DESAFIOS DOS PROFESSORES INICIANTES NUM
CONTEXTO DE ENSINO REMOTO**

CARLOS ALEXANDRE HEES

LUCIANE WEBER BAIA HEES

GERMANA PONCE DE LEON RAMÍREZ

ROSÂNGELA DE LOURDES S. DE FREITAS

259

**EXPERIENCIAS FORMATIVAS DE INICIOS EN LA
DOCENCIA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL ARTURO
JAURETCHÉ: HACIA LA FORMACIÓN DE DOCENTES
NOVELES Y ADSCRIPTOS A ASIGNATURAS**

GUSTAVO MÓRTOLA

GABRIELA GÓMEZ

287

**LA INSERCIÓN PROFESIONAL EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR: UN ANÁLISIS DEL CASO DE LA
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA A LA LUZ DE LAS
CONTRIBUCIONES ACADÉMICAS EN ESTE CAMPO**

YESENIA QUICENO SERNA

LUISA FERNANDA ACOSTA CASTRILLÓN

EDISSON CUERVO MONTOYA

VALENTINA RAMÍREZ ZULETA

313

**LOS INICIOS EN LA DOCENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR.
UN ESTUDIO DE CASO DE DOCENTES PRINCIPIANTES
GRADUADOS DEL PROFESORADO DE CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA
ARGENTINA**

VIOLA MARIANA

341

**A IMPORTÂNCIA DOS PRINCÍPIOS DE MARCELO
GARCIA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DAS REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DE PROFESSORES**

MONALIZA ANGÉLICA SANTANA
VÂNIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA 361

**PROFESSORES SURDOS INICIANTE NO ENSINO
SUPERIOR: CONCEPÇÕES SOBRE A APROPRIAÇÃO
DA LIBRAS PARA A ACESSIBILIDADE PESSOAL E
PROFISSIONAL**

MARTA REJANE PROENÇA FILIETAZ
OSÉIAS SANTOS DE OLIVEIRA 395

**ENCUENTROS, PROBLEMAS Y TENSIONES DE LOS
PROFESORES PRINCIPIANTES UNIVERSITARIOS.
REFLEXIONES INICIALES**

NATALIA RAMÍREZ AGUDELO
MARÍA MERCEDES JIMÉNEZ NARVÁEZ
EDGAR OCAMPO RUIZ
MELIZA ARISTIZÁBAL ARROYAVE 427

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES
EM TEMPOS PANDÊMICOS** 453

**PORTRÁS DA TELA: A EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES
DE ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO MÉDIO
PAULISTA DURANTE O ENSINO REMOTO**

JONATÃ SILVA DE OLIVEIRA
MATEUS DE SOUZA CASTILHO 455

VALORACIÓN DEL TRABAJO DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN UPIBI-IPN EN TIEMPOS DE COVID	
ENGELBERT EDUARDO LINARES GONZÁLEZ	481
DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E ENSINO REMOTO: LIMITES E POSSIBILIDADES	
ILZE MARIA C. MACHADO KATIA MOSCONI MENDES	499
NARRATIVAS DE PROFESSORES INICIANTE NO ENSINO REMOTO: ENFRETEAMENTO DOCENTE NO CONTEXTO PANDÊMICO	
MAGNA APARECIDA DA SILVA MATOS MÁRCIA ROZA LORENZZON ROSANA MARIA MARTINS	527
O ENFRETEAMENTO DE DESAFIOS EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE SOBRE A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORAS INICIANTE PARTICIPANTE DE UM PROGRAMA DE MENTORIA	
JÉSSICA FRANCINE FERREIRA DA SILVA BRENDA KARLA REIS DE CARVALHO ALINE MASSAKO MURAKAMI TIBA ALINE MARIA DE MEDEIROS RODRIGUES REALI	547
SOBRE OS ORGANIZADORES	573

PRÓLOGO

La inducción de los profesores principiantes a la enseñanza ha sido una temática presente en la investigación educativa desde hace décadas. Las investigaciones han mostrado que los profesores principiantes se enfrentan en sus primeros años a problemas específicos que suelen ser consistentes a lo largo del tiempo. Se ha venido identificando que la disciplina, la motivación, la evaluación, las relaciones con los compañeros y las familias son problemas que acucian a los docentes principiantes y que les afectan en su enseñanza. Estos problemas siguen estando presentes décadas después hasta la actualidad.

Para ayudar a los docentes principiantes a enfrentar estos problemas y a aprender el lenguaje de la práctica, los sistemas educativos han establecido lo que se han denominado programas de inducción a la enseñanza. La inducción se ha definido como un sistema en el que convergen una política educativa, recursos, oportunidades de desarrollo profesional, orientación y apoyo que se proporciona a los profesores principiantes. Estos programas representan una respuesta adecuada a las necesidades de los docentes de nuevo ingreso. Así lo ha reconocido el reciente informe TALIS que revisa la situación de la formación docente, la enseñanza y el liderazgo en las escuelas. Este informe destaca la importancia de los programas de inducción como un elemento fundamental para el

desarrollo profesional docente. Pero la inducción no es una política generalizada en todos los países de la OCDE.

Los programas de inducción ofrecen a los docentes de nuevo ingreso una variedad más o menos amplia de componentes formativos: seguimiento por parte de un profesor experimentado (mentor), cursos y seminarios, colaboración con otros docentes principiantes, redacción de diarios, portafolios, formación online. De todos estos componentes, el más destacado por su alto impacto en los nuevos docentes es el mentor o acompañante. El mentor es un docente con mayor experiencia docente, capacidad formativa y motivación para apoyar a los nuevos docentes. Los mentores realizan tareas de acompañamiento a los nuevos docentes mediante la planificación conjunta, la observación en el aula, la retroalimentación y la propuesta de planes de mejora. Los efectos que la figura del mentor tiene en los profesores principiantes son variados: eficacia docente; compromiso; bienestar y mejora de la práctica docente. Los mentores realizan diferentes actividades de acompañamiento con los docentes principiantes: de apoyo personal y emocional, de apoyo pedagógico e instrumental.

Los programas de inducción se han ido implantando en los diferentes países a partir de la implementación de políticas públicas que han destacado la necesidad de ofrecer a los docentes que se inician una formación específica y acorde a las necesidades de los sistemas educativos. La eficacia de los programas de inducción se ha demostrado en los resultados de las investigaciones que han estudiado el impacto de estos programas. En algunos países, los programas de inducción surgen ante la necesidad de evitar la deserción de los docentes y mantenerlos en el sistema educativo. Es el caso de Estados Unidos, Inglaterra o Chile, donde las tasas de abandono en los primeros cinco años es muy alta. Pero en otros lo que ha primado es la búsqueda de respuestas positivas a la necesidad de entender el desarrollo profesional docente como un proceso que debe de ser atendido en todas sus etapas.

Los sistemas educativos en América Latina han incorporado la inducción a la docencia más tarde que el resto de los países más desarrollados. Como mostramos a través de las investigaciones que se incluyen en este libro, los procesos y programas de inducción están siendo indagados por investigadores en América Latina. A lo largo de las páginas que se incluyen en este libro, podemos constatar que existe un consenso común en relación con los beneficios que la inducción de calidad aporta a los docentes, las escuelas y en general al sistema educativo. Sin embargo, constatamos que la sostenibilidad de esta política requiere de estructuras formativas fuertes y descentralizadas que hagan posible ofrecer formación a un muy elevado número de docentes que se insertan cada año en las escuelas, así como capacitar y poner a disposición del sistema un elevado número de mentores con la formación adecuada. Los programas de inducción necesitan del compromiso de las escuelas y de sus directores para su desarrollo. Pero no basta confiar en la capacidad de inducción informal de los centros educativos. La experiencia internacional nos enseña que los docentes necesitan experiencias formativas dentro de la escuela y fuera de ella, de observación, retroalimentación, reflexión y colaboración con docentes experimentados, pero también con docentes que se inician en la enseñanza.

CARLOS MARCELO

PREFÁCIO

Os textos que compõe este livro com o título “Programas de apoio ao professor iniciante em diferentes Contextos” resulta de pesquisas, estudos e reflexões sobre os processos de socialização dos professores iniciantes. Sua publicação tem por finalidade compartilhar programas de pesquisa e formação voltados para professores iniciantes desenvolvidos em diferentes países da América Latina e do Caribe como Espanha, Portugal, México, Colômbia, Chile, Uruguai, Argentina, Brasil. No Brasil, as pesquisas provêm de diferentes regiões com estudos oriundos de grupos de pesquisa que tem se dedicado a investigar as políticas educacionais e o desenvolvimento de experiências de inserção ao ensino. São investigações que envolvem programas de indução, acompanhamento e avaliação, examinando os papéis e funções de professores mentores, supervisores, tutores e as tecnologias digitais, bem como iniciativas de comunidades de investigação que buscam compreender acompanhar os professores iniciantes para fomentar a melhoria da profissionalização docente e do processo educacional.

O livro está organizado em três sessões: 1. Iniciação à docência durante a formação inicial; 2. Iniciação à docência no Ensino Superior; 3. Desafios e possibilidades em tempos pandêmicos. São priorizadas as práticas de ensino e problemas do professor iniciante. Com efeito, o propósito é melhorar a condição de inserção dos professores iniciantes na atuação profissional, superando as insegurança e incertezas.

Ressalto que no processo de divulgação destes estudos o propósito em compartilhar as pesquisas para apoiar, compreender e fortalecer a atuação dos professores iniciantes, bem como definir princípios e orientações teóricas explicativas dessa etapa do desenvolvimento profissional expressam contribuições valiosas. Com efeito, as pesquisas sobre os professores iniciantes têm gerado impacto nas políticas de inserção profissional, ainda não na intensidade desejada, mas em especial no entendimento de que os professores iniciantes carecem de apoio. Tomar parte deste movimento de indução à docência na perspectiva de melhoria do desenvolvimento profissional e da educação nos traz esperança.

Assim, nesta obra na sessão “Iniciação à docência durante a formação inicial” os artigos se direcionam a discutir a relação entre a formação inicial e a inserção profissional ao propor a relação entre universidade e escola, reexaminar os programas de estágio para a construção de práticas educativas de estudantes em formação para a docência em diálogo com as práticas dos professores das escolas. Provocação para avaliar possibilidades de rupturas do individualismo para práticas coletivas e cooperativas entre estudantes, professores formadores e professores da educação básica.

Nessa vereda da indução à docência os textos ressaltam o PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o Programa de Residência Pedagógica, em que as experiências vivenciadas tem provocado ampliação da formação dos estudantes, constituindo-se indicadores para reformulação dos estágios curriculares supervisionados. Esses programas, como destacado nos escritos, contribuem para a aprendizagem profissional docente, uma oportunidade para aproximação com os contextos da realidade escolar.

O PIBID, no Brasil, se constitui um marco inovador na inserção dos estudantes dos cursos de licenciatura instituído como política de governo por meio de Decreto nº 6.755/2009, considerado como programa de indução para a docência possibilitando uma formação de professores no contexto das escolas em todas as modalidades de ensino da educação básica como destacam os textos componentes deste livro com a intenção de favorecer uma relação dialética em que

a reflexão na e da ação, por meio da qual “os professores, juntamente com seus pares formam-se continuamente, problematizando, pesquisando e refletindo sobre suas práticas”.

A iniciação à docência durante a formação inicial, além do PIBID, é destacada com em textos que apresentam os estudos de caso como estratégias de formação em disciplinas como Didática em cursos de formação inicial, estudos que examinam os estudantes que se aproximam das escolas compreendendo melhor as práticas pedagógicas em disciplinas que abordam situações cotidianas das escolas.

O Programa Residência Pedagógica – PRP é um programa vinculado à Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, instituída por meio do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016 (BRASIL, 2016). Sua proposição se coloca com uma perspectiva de fortalecimento da formação realizada nos estágios de docência dos cursos de licenciatura, fomentado pela CAPES com bolsas aso estudantes e professores formadores, ainda que estruturalmente se assemelhe ao PIBID, se insere mais associado ao projeto curricular desses cursos. Na sua institucionalização ocorreram diferentes instituições de educação superior e associações de pesquisa se manifestaram com repúdio em relação à vinculação do PRP/Capes com a BNCC, por esse programa conter em suas proposições a possibilidade de intervenção na reformulação dos currículos e PPC das IES, a partir da BNCC, o que fere o princípio da autonomia universitária quanto à elaboração das propostas dos cursos de licenciatura.

Os debates dos textos incluídos nesta publicação incluem essas discussões, contudo alguns colocam uma possibilidade de avaliação em torno da PRP, na perspectiva de ser considerado como uma proposta de indução à docência, realizada durante a formação inicial, por proporcionar experiências mais direcionadas as reflexões sobre a atuação docente. Além disso, quanto ao processo formativo, suas características de monitoramento se assemelham a programas de indução destacados na literatura internacional, ainda que no Brasil possa ter inspirado pelos programas de residência médica.

Há muito a examinar a respeito da PRP, especialmente no atual contexto, em que as políticas de formação docente acentuam pro-

cessos direcionados à uma concepção centrada na racionalidade técnica, em que o foco formativo incide em desenvolvimento de competências mais direcionadas a obtenção de resultados, inclusive questionando a formação política dos docentes, ou seja, como destacam alguns dos textos “passamos, nos últimos anos, por avanços e retrocessos, no que diz respeito a uma disputa entre os campos da formação técnica e formação reflexiva”.

A formação de professores centrada para uma docência para preparar alunos a obterem bom desempenho nos exames nacionais atende às demandas de racionalidade, de eficiência e de produtividade, formando sujeitos para o trabalho e a competitividade do mercado, ou seja, pouco favorece uma educação problematizadora, uma formação de professores reflexivo-crítica, que prioriza a valoração das práticas sociais para uma educação emancipadora. Dessa maneira, a formação inicial de professores assume respaldo na relação dialética entre teoria e prática, historicamente e socialmente situada.

Os textos relativos à “Iniciação à docência no Ensino Superior” enfatizam relatos, reflexões, percepções de professores sobre a inserção na educação superior, em especial professores iniciantes surdos que atuam com a linguagem de sinais – LIBRAS. Nesta perspectiva, buscam compreender os processos de construção da identidade docente, as representações sociais da docência e os problemas que envolvem essa etapa do desenvolvimento profissional.

A estes assuntos se somam textos que focalizam programas destinados à formação dos professores iniciantes, estudos sobre os princípios propostos por Marcelo Garcia como processo contínuo, integração curricular, desenvolvimento organizacional, formação pedagógica, integração teoria e prática, congruência formação/prática profissional, e individualização, e como os professores realizam a representação da docência considerando estes marcos para a sua compreensão.

Na terceira sessão, os textos se direcionam a estudos, pesquisas e reflexões sobre desafios e possibilidades em tempos pandêmicos. No Brasil e no mundo por conta da pandemia provocada no final de 2019 pela Covid 19 e que se estende nos anos subsequentes, impactando a educação devido a restrições sanitárias que exigem isolamento social,

o sistema educacional foi constrangido a tomar medidas emergências para o desenvolvimento da educação. O Coronavírus, definiu uma radical mudança de rotinas, exigindo novas abordagens para a execução das aulas, dos cursos. Justamente, nesta perspectiva os estudos têm indicado que os cursos de formação inicial buscam rever os processos de formação com o desenvolvimento de núcleos de iniciação à docência, em que as tecnologias assumiram destaque na realização das aulas. A reconfiguração do processo de ensino e a aprendizagem aponta mudanças intensas das aulas presenciais para um contexto pouco experimentado pela educação escolar em que se configura uma formação mediada pelas tecnologias digitais, no Ciberespaço.

Os estudos e reflexões ressaltam que o contexto de inserção urgente de ensino remoto diante da pandemia da COVID-19 tem proporcionado situações estressantes aos docentes e aos discentes e suas famílias no chamado ensino remoto emergencial. Devido a situações de pouco acesso aos artefatos tecnológicos, a pouca familiaridade com este tipo de aulas e de relacionamento, as mudanças de espaço e de tempo, ocasionam insegurança interferindo profundamente no processo de ensino e aprendizagem. De modo, geral, os resultados das discussões indicam que o apoio técnico fornecido pelo estado aos educadores não foi o suficiente para capacitar os profissionais e para amenizar os impactos dessas mudanças de realização do trabalho pedagógico. Tem sido identificados impactos psicológicos acentuados neste cenário de problemas pré-existentes de uma sociedade predominantemente desigual, como a brasileira. O esforço das escolas e dos profissionais para a continuidade pedagógica foi enorme em que foram ampliadas a jornada de trabalho e as responsabilidades do trabalho docente. Nesse cenário, os iniciantes, se viram diante de desafios de reinventarem as práticas, pois não receberam apoios específicos, por parte dos órgãos gestores, mediante sua condição em início de carreira.

Ressalto, que para a composição dos escritos os autores consideram pesquisas realizadas junto a professores da educação superior, predominantemente de abordagem qualitativa, por meio de narrativas, entrevistas, revisões sistemáticas e documentais, bem como a avaliação das ações realizadas. As pesquisas, em sua maioria foram

realizadas em grupos e núcleos de pesquisa valorizando os depoimentos dos docentes iniciantes na busca da compreensão das experiências vivenciadas por eles no processo de formação e socialização da identidade profissional.

Essa obra expressa uma contribuição profícua com contribuições expressivas para pesquisadores, estudantes de pós-graduação, gestores educacionais, dirigentes institucionais. Fica evidenciado, no conjunto das produções, a importância de programas de apoio aos professores iniciantes, os desafios presentes nesta etapa do desenvolvimento profissional, diante do atual cenário de emergência provocado por políticas educacionais contraditórias, pela emergência de novas formas de realização da educação provocada pela pandemia da Covid19, pelas instabilidades e inseguranças de condição de ingresso no trabalho, entre outras. Com efeito, as iniciativas na formação inicial e dos programas de apoio aos docentes iniciantes, ainda que demandem esforços gigantescos, se manifestam como insuficientes para promover mudanças na melhoria da formação e profissionalização docente.

Convidamos os(as) pesquisadores(as), professores(as) e interessados nesse assunto para a leitura desses livros “Programas de apoio ao professor iniciante em diferentes Contextos”. As reflexões oriundas dessas leituras poderão contribuir na compreensão das demandas dos professores iniciantes, na esperança de que as pesquisas publicadas nesse volume se constituam marcos de boas práticas. São iniciativas exemplares, reflexões com contribuições constitutivas de princípios para uma composição de teorias para a compreensão da inserção profissional no campo da formação de professores.

O empenho dos pesquisadores poderá se transformar em subsídios para transformação da trajetória profissional dos professores, insígnias para boas práticas de inserção e acolhida em que os iniciantes gestem sentimentos de pertencimento à categoria profissional docente. Com efeito, os iniciantes são no espaço das instituições educacionais a brisa nova que ao ser acolhida prospera, coopera, colabora. Docentes iniciantes associados aos docentes experientes são força para as comunidades educativas na promoção de uma melhor educação.

Agradeço esse honroso convite para prefaciar este livro em que trazer a essência das proposições para a reflexão é sempre desafio, especialmente neste campo da inserção e iniciação profissional. Sobre essa etapa da profissionalização docentes temos muito a aprender, compreender, insurgir, transgredir e transformar. Esse é o chamado proposto nesta obra.

Curitiba, 30 de novembro de 1991, dia de sol e calor

JOANA PAULIN ROMANOWSKI

**INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL**

CONTINUIDADES Y RUPTURAS ENTRE LA
FORMACIÓN DOCENTE Y EL CAMPO PROFESIONAL.
LA EVALUACIÓN COMO APRENDIZAJE EN LA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA

PILAR PELFORT

Universidad de la República del Uruguay
pili_pelf@hotmail.com

MARCELA OROÑO

Universidad de la República del Uruguay
marcelaorolu@gmail.com

Resumen

El presente trabajo representa parte de las experiencias pedagógicas que se lleva adelante en el equipo de la unidad curricular: Planificación, Metodología y Evaluación de la Educación Física en el marco de la Licenciatura de Educación Física, en el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República (UdelaR) del Uruguay. Describe, por un lado, el proceso de elaboración y su puesta en práctica de un dispositivo de evaluación elaborado en conjunto entre los docentes y estudiantes de la mencionada unidad curricular, y, por otro lado, la intervención de dichos estudiantes en el campo profesional, a partir del dispositivo de evaluación construido. En este sentido, los estudiantes debieron optar por una Institución Educativa correspondiente a enseñanza primaria o enseñanza media, para dialogar con el docente responsable de la asignatura Educación Física y recabar la información necesaria que les permitió elaborar la actividad evaluatoria en cuestión.

Es parte de un recorrido que se ha transitado en base a la construcción y reconstrucción permanente de nuestras prácticas como docentes universitarios y en ellas, la construcción colectiva

de los dispositivos de evaluación entre evaluados y evaluadores, en diálogo con el campo profesional.

En el entendido de que la enseñanza no debe remitirse a la presentación de objetos aislados sin su correspondiente significación y articulación en las estructuras de relaciones complejas que a su vez condicionan las prácticas, el colectivo docente entiende necesario pensar las prácticas de esa forma y considerar el mismo criterio en cuanto a la evaluación como práctica asociada a la enseñanza y al servicio de los aprendizajes. Se parte de comprender la importancia de la participación activa de los estudiantes en su formación como futuros docentes y de la vinculación de los estudiantes en formación con las prácticas de enseñanza de la Educación Física en un contexto real.

Palabras claves: enseñanza, evaluación, educación física.

Introducción

Se entiende de suma importancia construir vínculos entre la formación docente y el campo profesional, para generar espacios de reflexión que permitan la deconstrucción para una eventual construcción de las prácticas educativas. En ese sentido, las experiencias lejos deben estar de ser aplicadoras de teorías, por el contrario, deben poner su centro en la reflexión de lo acontecido desde una perspectiva crítica, promoviendo en los practicantes, la reflexión sobre la acción como parte de su actual formación y su futuro trabajo profesional.

Hay coincidencia con Litwin (2013, p. 32) cuando establece que “las prácticas se fundan en conocimientos y experiencias prácticos y no en conocimientos teóricos, aún cuando reconozcamos su valor para la formación. Se trata, justamente, de posibilitar una ruptura sustantiva con esas experiencias para generar un desarrollo profesional que permita revisarlas, esto es, analizarlas críticamente con nuevas categorías de análisis”.

Es así, que se destaca la necesidad de desarrollar prácticas evaluativas auténticas, íntimamente ligadas a los procesos de

enseñanza desarrollados durante el curso, pero fundamentalmente enfocadas en la reflexión y eventual solución a un problema educativo y social real. En este sentido, Corbo e Sarni (2020, p. 4) aportan:

La evaluación para la praxis es, *per se*, una evaluación contrahegemónica (Sales y Torres, 1995) que busca trascender los rasgos fenomenológicos de las de su estilo, pensando en la transformación de la realidad objetiva, de las relaciones sociales que se configuran en relación del objeto evaluado. Su esencia está en el retorno sobre el mundo.

De aquí surge el posicionamiento teórico y práctico, del equipo docente, en relación a las prácticas educativas y su indiscutible asociación, pero fundamentalmente en el entendimiento del vínculo estrecho entre la formación docente y el campo profesional.

Desarrollo

Para comprender la implicancia de las relaciones entre la formación docente y el campo profesional en el Instituto Superior de Educación Física (ISEF), resulta necesario mencionar algunos antecedentes sobre el ISEF y su vínculo con la educación universitaria, así como con el campo profesional.

El ISEF es la única institución pública de Uruguay que se ha venido encargando históricamente de la formación de profesores y/o licenciados cuya formación pretende atender al amplio campo de la Educación Física en nuestro país. En la actualidad funcionan cuatro sedes: Montevideo, Paysandú, Rivera y Maldonado.

En el año 2006 el ISEF ingresó a la estructura universitaria al integrarse a la Universidad de la República, lo que supuso un difícil proceso de adaptación a las nuevas lógicas institucionales y con ellas a sus formas de enseñanza. En este último aspecto hubo un profundo desafío para transformar la dinámica de enseñanza imperante (principalmente centrada en una visión normalista de la enseñanza desde la tradición no universitaria), en contraposición a un modelo

universitario en que el conocimiento se concibe en íntima relación con las tareas de extensión e investigación. Como consecuencia, los docentes se vieron desafiados a actualizar y revisar los formatos didácticos a la luz de la nueva institucionalidad.

Es decir, el ISEF, antes de ingresar a la UdelaR, era una institución cuya tarea era primordialmente la enseñanza, lo cual condicionó la presencia y forma de entender la investigación, así como el vínculo entre la enseñanza y la investigación. A partir de la incorporación de ISEF a la Universidad, se incorporan como tareas la investigación y la extensión, así como una mirada integral de las tres funciones sustantivas de la docencia universitaria.

Por otro lado, el mayor vínculo que hay entre el ISEF y el campo profesional, es a partir de las prácticas docentes. Durante la formación de Licenciatura en Educación Física se desarrollan prácticas profesionales (PP), una con perfil comunitario y otra, dentro del sistema educativo estatal. En relación a esta última, denominada práctica profesional 1 (correspondiente al plan de estudios 2017, desarrollado en Maldonado, Montevideo y Paysandú), se han venido dando en simultáneo, las prácticas en educación inicial y primaria, y en enseñanza media.

Es así, que se propuso en el equipo de trabajo de la Unidad Curricular: Planificación, Metodología y Evaluación de la Educación Física, ampliar este horizonte y elaborar un proyecto (experiencia pedagógica) que contemplara por un lado las funciones universitarias sustantivas (Enseñanza, Investigación y Extensión) y por otro el vínculo entre la formación y el campo profesional. En esta oportunidad, se presenta una de las dimensiones que componen dicho proyecto: La evaluación como aprendizaje en la licenciatura en educación física.

Se parte de considerar innecesarias y educativamente caducas las evaluaciones tradicionales de características finales que tienden a promover un aprendizaje memorístico y respuestas previamente esperadas por quien evalúa. Es entonces que dicho proyecto se sustenta en el “movimiento para la evaluación auténtica” (Ravela; Picaroni; Loureiro, 2017, p. 92), que persigue dos grandes estrategias:

por un lado, acercar la evaluación al proceso de enseñanza y por otro, utilizar otras herramientas y dispositivos de evaluación poco utilizados por las prácticas convencionales. El movimiento de la evaluación auténtica invita a los docentes a proponer evaluaciones que reflejen las situaciones de la vida real, es decir, trascender el espacio del aula, reconociendo el potencial transformador de la acción pedagógica. Se destacan los siguientes rasgos centrales de dicho movimiento evaluativo:

- Evaluar a través de producciones o demostraciones reales de aquello que deseamos que los alumnos sepan y puedan hacer bien.
- Proponer en estas evaluaciones procesos mentales más complejos y estimulantes que la simple respuesta a cuestionarios.
- Reconocer y facilitar la existencia de más de un enfoque o respuesta en la producción de los alumnos, evitando la solución de lo homogéneo y estandarizado.
- Utilizar criterios y estándares de evaluación claros, transparentes y apropiados.
- Propiciar la autoevaluación, de manera que cada alumno pueda valorar sus dificultades y progresos.

Por su parte, Corbo y Sarni (2020, p. 5) consideran:

... que un dispositivo de evaluación para la praxis, propuesto para la escuela, debería ocuparse de:

1. Pensar, desde el inicio, los procesos de enseñanza, evaluación y aprendizaje, como procesos engarzados.
2. Pensar la evaluación como una práctica que, constantemente, condense la confrontación del mundo escolar con el mundo social, poniendo al saber cómo el objeto de debate, debate que será a partir de la co-participación entre sujetos.

3. Ese saber será entendido como aquel que habrá de ser objeto de praxis,
4. Su reflexión en situación de praxis social, hará posible la apropiación/transformación de la cultura, esto es, del mundo construido.

A partir de lo anterior es que se conceptualiza la evaluación como una práctica educativa, que, a partir de procedimientos técnicos y éticos, construidos en consenso con los actores implicados y en diálogo con el conocimiento, intenta recabar información y tomar decisiones en torno a los procesos de aprendizaje y de las prácticas de enseñanza, con el principal fin de propiciar durante su puesta en marcha, la transformación de los sujetos y de la sociedad en su conjunto. Considerando, que para ser posible la transformación deben problematizarse los espacios prácticos y proponer prácticas que superen las que se acuerda que existen más allá del espacio áulico, es decir transformación de la praxis. De lo contrario son sólo acuerdos, y gana siempre la hegemonía.

Algunas reflexiones en torno a la evaluación podrían orientarla y favorecer su proceder. Sales, Sarni y Rodríguez (2014), establecen una serie de interrogantes que merecen la pena ser contestadas a partir de una profunda reflexión, con el objetivo de beneficiarse de las prácticas evaluativas, como prácticas educativas:

- ¿Qué es evaluar?
- ¿Qué se evalúa?
- ¿Para qué se evalúa?
- ¿Por qué se evalúa?
- ¿Quiénes evalúan?
- ¿Cuándo se evalúa?
- ¿Cómo se evalúa?

En general lo que más preocupa a los docentes es dar respuesta al abordaje metodológico de la evaluación, es decir ¿cómo evaluar? Lo que podría generar algunos inconvenientes técnicos, pero sobre

todo éticos, perdiendo el carácter educativo del acto evaluativo, prevaleciendo sí, el carácter procedimental, es decir, tienden a despedagogizar la didáctica, recortando lo político.

A continuación, se procede a explicar y narrar la experiencia pedagógica llevada a cabo en el marco de la unidad curricular Planificación, Metodología y Evaluación de la Educación Física en la Licenciatura en Educación Física (ISEF-CURE – UdelaR), la cual hemos denominado Construcción colectiva de la evaluación:

Si bien la propuesta surgió en el marco de la mencionada unidad curricular, involucra también otros sistemas educativos formales, a los cuales debieron concurrir los estudiantes a fin de obtener determinada información. En ambos contextos aparece la enseñanza y la evaluación, lo que cambia es el sistema didáctico en que se desarrollan. En el primer caso, fue el equipo docente de la unidad curricular quienes pusieron en marcha las intenciones didácticas para los estudiantes de nivel terciario/universitario, en el segundo caso, fueron los estudiantes, quienes pusieron en marcha sus primeras experiencias de práctica en la tarea de enseñar. Es importante destacar que no siempre esas experiencias son sobre la enseñanza de un contenido. Como es en el caso de este trabajo, que el acercamiento a la enseñanza por parte de los estudiantes, se da a partir de una entrevista a un docente titular de Educación Física de un sub sistema educativo, para su posterior análisis y formulación de un informe.

Construir un dispositivo de evaluación en conjunto implica la participación y el dialogo de todas las partes involucradas. Supone para los docentes ceder parte del espacio de la toma de decisiones en relación a la construcción de la propuesta evaluatoria, y, para los estudiantes, posicionarse en su rol de agentes de práctica y no de meros reproductores.

Es importante aclarar que la participación del estudiante en la toma de decisiones estuvo dada en la construcción del dispositivo de evaluación, mientras que el objetivo de la misma y la actividad que la sustenta fueron pensados y propuestos por el equipo docente.

La propuesta se fundamentó en los objetivos generales y específicos de la Unidad Curricular. Permitió la reflexión sobre el conocimiento y el vínculo con la enseñanza, así como con las configuraciones didácticas. A su vez permitió el acercamiento de los estudiantes a las prácticas de enseñanza y evaluación de la Educación Física en un subsistema determinado.

Se entiende que cada uno de estos puntos es sumamente importante ya que posiciona al futuro Licenciado de Educación Física en un modelo profesional, construyendo sus prácticas a partir de experiencias reflexivas.

Se propuso los siguientes objetivos:

- Acercar al estudiante a prácticas educativas reales y contextualizadas, surgidas de un sistema didáctico particular inserto en un subsistema a elección.
- Generar espacios de reflexión en equipo sobre prácticas educativas en los diferentes subsistemas, pudiendo vincular saberes abordados durante el transcurso de la Unidad Curricular, así como de otras áreas de conocimiento que el equipo considere pertinente.
- Construir entre docentes y estudiantes el dispositivo de evaluación de la unidad curricular, promoviendo el diálogo entre las partes y mayor profundización de conocimientos.
- Fortalecer procesos de aprendizaje y de enseñanza.

La actividad propuesta por los docentes de la unidad curricular para evaluar a los estudiantes, consistió en la formulación de un informe surgido de una entrevista a un docente de Educación Física de una institución educativa a elección. La misma debía tener como objetivo: comprender y problematizar los sentidos subyacentes a las prácticas educativas. El análisis tendrá como principales ejes la enseñanza y la evaluación.

Se definieron los aspectos formales del informe:

1. Información necesaria a recabar:

- a) Recorte curricular definido por el docente para la enseñanza de un contenido
- b) Recorte evaluatorio definido por el docente
- c) Propósitos de enseñanza y objetivos de aprendizaje (en caso de que exista dicha distinción)
- d) Principal enfoque metodológico del docente
- e) Objetivo de evaluación
- f) Referente de evaluación
- g) Referidos de evaluación
- h) Criterios de evaluación
- i) Decisiones tomadas

2. Análisis de la información:

- a) Continuidades y rupturas entre los supuestos teóricos del docente.
- b) Continuidades y rupturas entre los supuestos del docente y los acordados y reflexionados por el equipo de estudiantes.

Posteriormente, se acordó entre el equipo docente y los estudiantes, una fecha en que se trabajaría en clase sobre la propuesta evaluatoria y a partir de allí, construir junto a los estudiantes el referente, los referidos y criterios de evaluación.

Es entonces, que se acordó el siguiente referente:

- Que los estudiantes de ISEF puedan identificar, analizar y explicar los supuestos básicos de enseñanza del docente entrevistado, en función de los supuestos del equipo de estudiantes y de autores a elección. Que el trabajo responda a la formalidad de escritura de las normas APA, y logren sintetizarlo a modo de conclusión.

Se acordaron los siguientes referidos:

- Identificación, análisis y explicación de los supuestos del docente entrevistado.
- Explicitación de los supuestos de los estudiantes, continuidades y rupturas con los supuestos del docente.
- Formalidad de la escritura.
- Conclusión.

Se definieron los siguientes criterios de evaluación:

Nota	
0	El trabajo no tiene contenido
1-2	No aparece de forma clara la identificación de los supuestos. No hay análisis ni explicación. Aparecen errores conceptuales. La escritura no respeta las normas APA. No aparece la conclusión
3-4	Se identifican los supuestos del docente, pero la explicación y el análisis no tiene profundidad. Aparecen algunos errores conceptuales. Se evidencian algunos errores en la escritura. La conclusión en vaga.
5-6-7	Existe la identificación de supuestos y hay un intento por analizarlos y explicarlos, aunque se evidencia falta de profundidad conceptual y vinculación con los supuestos del equipo. Se evidencian algunas informalidades en la escritura. Aparece la conclusión, aunque podría profundizarse
8-9	Existe la identificación, análisis y explicación de los supuestos del docente y su vinculación con los del equipo (continuidades y rupturas). No hay errores conceptuales, pero podrían profundizarse algunos puntos. La escritura es correcta. Aparece la conclusión, pero podría profundizarse.
10-11	Existe clara identificación, análisis y explicación de los supuestos del docente. Además, su vínculo con los supuestos de los estudiantes es claro y detallado. La escritura es correcta. La conclusión es buena, aunque puede profundizarse.
12	Identifica, analiza y explica los supuestos básicos de enseñanza del docente entrevistado, en función de los supuestos del equipo de estudiantes y de autores a elección. El trabajo responde a la formalidad de escritura de las normas APA, y logren sintetizarlo a modo de conclusión.

Conclusiones

Tal como se ha expresado, la idea teórica en cuanto a la evaluación que este colectivo maneja se vincula con la participación directa del estudiante en la elaboración de los dispositivos. De esta forma efectivamente se comparten poderes, se consideran los acuerdos comunes en función de interpretaciones y realidades diversas, y se logra la participación real del estudiante en sus aprendizajes.

Parece necesaria la implementación de nuevos formatos de evaluación, alineados a un modelo crítico y en función de la enseñanza y de los aprendizajes, pero sin condicionar a estos últimos. Trabajos del tipo del que se ha presentado, demuestran que existen posibilidades de proponer experiencias diferentes en el aula, y que sólo depende de la propuesta del docente y de su intención de cambio real en cuanto a sus prácticas.

En otras palabras, si el futuro docente se visualiza como agente de transformación, es deseable a su vez evaluarlo en su interacción con la praxis, es decir evaluar su lugar en posibles dinámicas transformadoras.

REFERENCIAS

CORBO, J. & SARNI, M. La evaluación en educación física: más allá del control social. **Educación Física y Deporte**, 2020 <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a07>, 39(1). Litwin, E. **El oficio de enseñar. Condicones y contextos**. Buenos Aires: Paidós, 2013.

RAVELA, P.; PICARONI, B. & LOUREIRO, G. *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Montevideo: Grupo Magro, 2017.

SALES, M.; SARNI, M. & RODRÍGUEZ, L. *¿Es la evaluación lo que parece? entre el fondo y las formas*. Montevideo: Ediciones Trecho, 2014.

ESTUDO SOBRE O IMPACTO DO PROGRAMA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE
LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA:
PERCEPÇÃO DOS RESIDENTES

PAULO FRAGA DA SILVA

Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo – Brasil
paulofragadasilva@gmail.com

NÚBIA PINTO BARBOSA TAVARES

Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo – Brasil
nubiakbarbosa@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho analisa as contribuições do Programa Residência Pedagógica (PRP) à formação acadêmica e profissional de alunos residentes no Curso de Pedagogia de uma Universidade Privada Filantrópica localizada no município de São Paulo sob a perspectiva dos residentes participantes. A partir da aplicação de questionário junto aos residentes buscou-se compreender a qualidade do envolvimento deles no PRP, dos professores preceptores da escola- campo e dos professores orientadores da IES. Buscou-se também identificar os limites e as possibilidades do referido Programa na qualificação profissional docente e na vida acadêmica. A análise evidenciou alguns aspectos importantes, tais como: a importância dos vínculos afetivos no processo de ensino e aprendizagem; do trabalho em equipe por parte dos residentes; do olhar atento à aprendizagem e rendimento dos alunos da escola-campo; de ações inovadoras e práticas construtivistas; da elaboração de planejamento das atividades didático-pedagógicas; da chance e oportunidade de ministrar aulas (regência); e a possibilidade de conhecer a realidade da sala de aula, assim como, inteirar-se das dificuldades de aprendi-

zagem dos alunos e conhecer o contexto real da escola. O Programa Residência Pedagógica proporcionou aos participantes experiências que os levaram a refletir sobre todos os aspectos vivenciados. Dessa maneira, a formação inicial de professores deve ter respaldo em uma ligação dialética entre teoria e prática, e a implantação de programas como o mencionado é substancial à medida que se entende que o fazer docente se constrói no âmago do exercício.

Palavras-chave: Formação de Professor; Formação Inicial; Programa Residência Pedagógica.

Introdução

A formação de professores é um tema atual e envolve algumas discussões voltadas para a qualificação dessa formação que se iniciam durante o período da graduação.

Atualmente há uma grande preocupação das universidades em abranger excessivamente os conteúdos teóricos de seus componentes curriculares e por vezes acabam negligenciando a parte prática que poderia ser contemplada no curso. Neste sentido, alguns cursos têm oferecido aos discentes a oportunidade do contato com a prática ao adotar o Programa de Residência Pedagógica (PRP) desenvolvido pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Um dos objetivos do respectivo programa, preconizado no art 2º deste edital é:

Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente (...). (BRASIL, 2018)

Sendo assim, o presente trabalho visou analisar as contribuições do PRP à formação acadêmica e profissional dos alunos residentes no Curso de Pedagogia de uma universidade privada filantrópica localizada no município de São Paulo sob a perspectiva dos residentes

participantes. O trabalho em questão teve como enfoque as práticas e vivências na escola- campo – uma escola pública estadual, situada num bairro central do município de São Paulo, a partir do segundo semestre do ano de 2018, e ao longo do ano 2019.

Este Programa de Residência Pedagógica é oferecido pelo MEC em parceria com a Capes e seu principal objetivo é integrar as escolas municipais e estaduais com as IES para promover o desenvolvimento acadêmico no ensino superior com o contexto real do ensino público. Ainda de acordo com o edital extrai-se que um dos diferenciais do Programa de Residência Pedagógica é a estratégia de integração entre escolas, universidades e secretarias de educação. A intenção do MEC é estimular a elaboração de um plano conjunto entre as IES e as escolas estaduais e municipais, com o objetivo de aproximar a formação acadêmica das reais demandas do ensino público.

A investigação assim, buscou compreender como o PRP contribuiu em alguma medida na qualificação acadêmica e profissional do licenciando residente participante. A compreensão e engajamento da escola-campo na adesão ao Programa de Residência Pedagógica pode ser um fator relevante e positivo no desenvolvimento do mesmo (sua importante contribuição da relação teoria e prática). A qualidade da relação entre a escola-campo e a IES pode ser determinante para a melhoria do Programa e a superação dos seus limites.

A Educação é um tema cada vez mais relevante, quer seja pela sua importância para qualquer projeto de nação, quanto pela sua complexidade, assim, abordar a formação de professores tem sua devida importância. Há a necessidade de cada vez mais os educadores buscarem por melhores formações que contemplem as exigências de um mundo moderno. Com efeito, segundo Imbernón (2015, p.76) “ao longo do século XXI, a sociedade se fez mais complexa e, portanto, formar-se professor também passou a assumir, ainda mais, grandes cotas de exigência”. Discorrer sobre a formação docente, requer descrever o contexto na análise das transformações culturais, sociais, políticas e econômicas ocorridas nas últimas décadas, considerando as reformas educativas e as requisições de uma sociedade globalizada e padronizada, na qual a causa permanente é a mudança e em que o

conhecimento exerça o papel central (GOMES, 2015). No início do século XXI, ocorreram algumas mudanças significativas no cenário educacional, derivados de mudanças políticas e sociais. Com isso, algumas exigências passaram a ser mais imediatas aos professores, que inevitavelmente, tiveram que acompanhar tais mudanças e investir em suas formações, adotando novas formas de educar.

Por isso, a formação de professores passou a ser uma exigência em busca daqueles que sejam considerados como os melhores profissionais (IMBERNÓN, 2015). Para o autor, primeiramente, o professor tinha a incumbência de instruir seus alunos, porém, logo foi destinado a ele a atribuição de educar e de ser agente social. No meio de tantas mudanças, aponta-se a relevância para alguns aspectos, como por exemplo o trabalho em grupo, “atualmente, não se pode trabalhar como professor sem trabalhar em equipe. Os modelos relacionais e participativos são imprescindíveis à profissão de ensinar” (IMBERNÓN, 2015, p. 79). Ao se exigir que os alunos desenvolvam trabalhos colaborativos, o mesmo deve ser feito entre os educadores, deixando de lado o sentimento de competição, e aspirando alcançar os objetivos construídos coletivamente.

A escola é um modelo múltiplo de composição, onde temos os alunos, pais, colaboradores, entre outros, interferindo no trabalho docente, seja de forma a agregar valor ou não. O resultado vai depender igualmente das relações que foram estabelecidas entre esses grupos. À vista disso, torna-se essencial que desde a formação inicial o professor tenha conhecimento pleno não só da teoria, mas da prática. Para tanto, a preparação para o exercício da docência é o ponto central para um ensino satisfatório. Vaillant (2015) argumenta que

As formas tradicionais de ensinar já não servem porque a sociedade e os estudantes se modificaram. Os lugares para aprender, os sistemas de acesso à informação, as possibilidades de intercâmbio e de comunicação foram ampliados; entretanto, os objetivos educacionais, a forma de organizar o ensino e as condições dos professores são mantidos praticamente inalterados. (VAILLANT, 2015, p. 38)

Tais características citadas pela autora encontram-se em um leque de temas para discussões mais amplas, existem mudanças ocorrendo em nossos dias que demandam dos professores preparação constante. A exemplo de mudanças que mostraram em algum grau o despreparo de professores, está a suspensão das aulas presenciais em todas as instituições de ensino, e que passou a ser ministrada através de plataformas remotas, devido à pandemia do novo coronavírus. Com o ocorrido, evidenciaram-se as dificuldades de educadores, principalmente com o uso das tecnologias. Independente de qual seja a situação, é razoável concordar com Vaillant (2015, p. 38) ao dizer que “melhorar a qualidade do ensino e ensinar melhor continuam sendo um dos principais objetivos da educação”.

Em face da resolução dos problemas educacionais que por vezes se concentram na formação de educadores, ao longo das duas últimas décadas algumas políticas e reformas educativas foram estabelecidas. A iniciativa, no entanto, nem sempre pôde obter resultados satisfatórios.

Embora haja um número crescente de formandos docentes que obtiveram triunfo ao ingressar nas universidades, contudo, não se pode afirmar de que isso seja o bastante para resultar e definir que sua formação fará com que sejam melhores docentes. Muitos ainda acreditam que a formação universitária de pedagogos pode significar apenas uma ascensão formal de qualificação, mas as competências necessárias para sua profissionalização no meio escolar estão intimamente relacionadas com a teoria-prática, quando houver redução entre meios de formação docente e as escolas. (VAILLANT, 2015) A formação inicial de professores está remetida em um processo de permanência que perpassa a vida do professor, entremeado pela formação contínua e pelo avanço profissional que se estenderá ao longo de sua carreira profissional. Uma das formas de redução entre teoria e prática está relacionada com o envolvimento de discentes com escolas básicas que os acolhem para as atividades de estágio e/ou prática pedagógica, quando então será possível a observância de aspectos como as relações que são estabelecidas nesse ambiente, o

projeto pedagógico, os alunos e seus familiares, as formas de aprendizagem etc. “Ter a prática com tal centralidade

auxilia o estudante – o futuro professor – na produção de sentidos sobre a profissionalização docente [].” (GOMES, 2015, p. 207) Vaillant (2015, p. 39) considera que “a profissionalização dos docentes se constrói a partir da confluência de três elementos: a existência de condições de trabalho adequadas; uma formação de qualidade; e uma administração [...]”. Logo, infere-se que se um desses elementos vier a faltar, pode resultar em um fracasso profissional.

Infelizmente o contexto de alguns países latino-americanos apresenta um cenário profissional com muitas dificuldades em manter bons professores, além de exibir más condições de trabalho, sem incentivos, remunerações medíocres, professores sem preparo adequado, administração e avaliação dos docentes sem atuação que visa a melhoria dos sistemas educacionais. (VAILLANT, 2015) Afirmações que são corroboradas por Gatti e Barreto (2009, *apud* GOMES, 2015) ao discorrerem que há pouca atratividade na profissão docente e baixa aptidão para a área, e essa é uma das mais consideráveis dificuldades enfrentadas no Brasil, o que ocasiona na desvalorização social do ofício e pela inconstância na profissão.

Estudos realizados por Faria e Pereira (2019) que buscam compreender a residência pedagógica no cenário educacional brasileiro, e, tendo-se como base projetos de lei, levantamento de pesquisas e experiências relacionadas à formação prática de professores na residência pedagógica, obteve-se informações de diferentes terminologias, tais como: residência educacional, residência docente e imersão docente, destinando-se tanto a formação continuada quanto à formação inicial de professores.

A residência educacional foi a primeira a ser citada no projeto de lei do Senado n. 227/2007 (BRASIL, 2007) como um modelo influenciado pela residência médica, que submete os profissionais recém-formados em uma experiência prática em contato com outros profissionais da área que são considerados como detentores da experiência que se almeja. Dessa forma, a residência educacional foi indicada à formação continuada, e de forma obrigatória, uma vez

que fora detectado que na etapa inicial de atuação dos docentes da educação básica tem-se enfrentado uma crise nos últimos anos, com resultados que mostram a insegurança dos educadores, e a ausência de efetividade da aprendizagem dos alunos. (FARIA; PEREIRA, 2019, p. 335)

A ideia da exigência de uma residência após a formação dos docentes foi considerada por Faria e Pereira (2019) como algo preocupante. Os autores fazem destaque quanto à possibilidade de um retrocesso e uma forma de vinculação entre a teoria e a prática de maneira incorreta ao ser deixada como prática apenas na fase decorrente à graduação. Outra questão levantada pela autora é sobre a exigência da realização de mais de 800 horas de residência, ser comparada ao modelo de residência médica, mas não considerar que essa etapa eleve e qualifique a formação, já que é considerada como uma pós-graduação na residência médica.

Silva (2019) sustenta a ideia de que essa carga horária seja a mais indicada para o cumprimento da residência, e complementa realizando um comparativo com outras áreas “como a enfermagem, as engenharias e a medicina, ou mesmo quando pensamos nas diferentes dimensões de formação de professores: ética, estética, político, técnica e efetiva que demandam um tempo longo de formação e de prática.” (SILVA, 2019, p. 172) O Programa de Residência Docente foi proposto pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em 2011, caracterizado por também ser uma etapa ulterior à diplomação do educador, contudo designado como formação continuada. Uma diferença entre a residência anterior é que esta está destinada aos professores unicamente da rede pública com diploma de Licenciatura Plena.

A autora Silva (2019) faz uma crítica ao articular sobre o formato de apresentação das diferentes terminologias da residência, que expõem uma vulnerabilidade da área teórico- metodológica, assim como uma escassa apropriação do entendimento do conceito. “Vinculam a residência ao formato da experiência da formação médica como formação continuada sem adentrar nas especificidades da formação docente”. (SILVA, 2019, p. 164) Essa afirmativa é irrefutável

uma vez que é possível constatar que, de fato, há uma heterogeneidade dos conceitos e da empregabilidade do termo residência.

Pode-se perceber que todos esses modelos de residências mencionados se referem à formação continuada dos profissionais da educação. Entretanto, existem outros modelos que foram desenvolvidos para a formação inicial dos professores. Esse é o objeto central do presente trabalho.

Foram identificados na literatura diferentes tipos de residência, ou denominação de residência, relacionados à formação inicial dos professores, a saber: Programa de Residência Pedagógica (PRP), Projeto Imersão Docente (PID) e o Programa Residência Educacional (PRE). Sendo esses dois últimos anteriores ao atual Programa de Residência Pedagógica do MEC.

O Programa de Residência Pedagógica (PRP),

foi o primeiro a ser implantado na formação inicial dos professores, ocorrendo em 2009, na Universidade Federal de São Paulo no curso de Pedagogia. Esse modelo de residência tratava-se de um estágio supervisionado como obrigatoriedade, articulando a formação inicial com a formação continuada dos professores. (FARIA e PEREIRA, 2019, p. 340)

O programa acima citado guarda proximidades com o programa da residência médica, todavia, existe uma diferença entre eles, a saber o período ou momento em que são realizados, uma vez que no PRP ocorre no nível da graduação, enquanto na residência médica é na etapa posterior à graduação, com efeito de especialização. Uma semelhança entre ambos é que buscam a “imersão do estudante, no processo de contato sistemático e temporário com as práticas de um professor (formador) que atua no contexto de uma escola pública.” (FARIA; PEREIRA, 2019, p. 341) Por contar com a parceria estabelecida entre o preceptor da universidade atuando teoricamente na formação do Residente e com a supervisão das atividades desempenhadas na escola-campo resulta em um trabalho de qualidade, sendo autêntico por não seguir nenhum modelo prescrito. (*Ibid.*, 2019)O

Projeto Imersão Docente (PID), adotado pelo Centro Pedagógico (CP) da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG, indica alguns diferenciais, como a imersão dos licenciandos que acontece e se realiza na própria escola-campo, não apresentando nenhuma obrigatoriedade em participar do programa, como em outros casos. Além de que, aos licenciandos imersos no programa, é concedido efetivamente o exercício da docência, de forma a receber orientação e situar-se em decididas condições de formação envolvendo as condições de trabalho e a formação da própria escola. (FARIA; PEREIRA, 2019, p. 341)

O Programa Residência Educacional de 2013 consiste numa proposta da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, com a intenção de aperfeiçoar a educação em escolas estaduais que apresentam baixo índice de aproveitamento escolar de acordo com o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Assim, os alunos residentes realizavam intervenções com o objetivo de atender às dificuldades de aprendizagem dos alunos da escola de atuação. (FARIA; PEREIRA, 2019) É evidente que os programas descritos apontam para a prática docente de seus profissionais, visa de antemão a qualificação destes, conduzindo-os ao aperfeiçoamento, pretensiosamente formando profissionais aptos a refletirem sobre a própria prática, reavaliando suas ações e mantendo o foco na aprendizagem de seus alunos de forma a amenizar ou até mesmo extinguir alguns problemas que assolam o cenário educacional brasileiro nos últimos anos.

Em contrapartida, Silva (2019) ao fazer um levantamento sobre os programas de residência vinculados a formação inicial, considera que são iniciativas solitárias e desagregadas. Para a autora, não há nitidez em algumas propostas de residência vinculados à formação de professores na concepção de uma base comum nacional como parâmetro e, por esta causa considera-os como apenas projetos pontuais.

O estágio curricular que os cursos de licenciaturas oportunizam aos alunos é uma das maneiras para aproximar a relação entre a teoria e a prática, porém, há de se considerar que os estágios curriculares trazem em seu eixo algumas limitações, pois

frequentemente permitem ao estudante apenas a observação e anotações de dados, acontecimentos, comportamentos etc. Entretanto, a oportunidade de regência, permitindo uma ação docente mais atuante, é típica na residência pedagógica, possibilita o estreitamento daquilo que é aprendido e discutido na universidade com a vivência em escolas-campo.

Em 2018 surge o Programa de Residência Pedagógica oferecido pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Capes, com o propósito de ser formativo, oportunizando vagas aos estudantes voluntários matriculados em cursos de licenciaturas nas IES.

O principal objetivo desse Programa é integrar as escolas municipais e estaduais com a Instituição de Ensino Superior (IES) para promover o desenvolvimento acadêmico de estudantes voluntários no ensino superior. De acordo com o edital extrai-se que um dos diferenciais do Programa de Residência Pedagógica é a estratégia de integração entre escolas, universidades e secretarias de educação. A intenção do MEC é estimular a elaboração de um plano conjunto entre as IES e as escolas estaduais e municipais, com o objetivo de aproximar a formação acadêmica das reais demandas do ensino público. Portanto a finalidade da Capes é de induzir, fomentar e acompanhar a formação inicial e continuada de profissionais de magistério e os programas de estudos e pesquisas em educação e com foco na formação inicial de professores da educação básica para o desenvolvimento humano e sustentável do país.

De acordo com o Edital da Capes, o Programa de Residência Pedagógica (2018), é uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo. Para participar desse programa, é necessário que o residente, além de matriculado em um curso de licenciatura numa Instituição de Ensino Superior, cumpra a carga horária total de 440 horas sendo: 60 horas para ambientação escolar; 320 horas de atuação efetiva, dessas, 100 horas de regência e 60 horas para a realização do relatório final e compartilhamento da experiência em grupo coordenado pelo docente orientador da IES. O contrato ainda sugere que o atu-

ante recebe uma bolsa auxílio de 18 parcelas mensais no decorrer de seu trabalho como residente (BRASIL, 2018).

O fato de o PRP ter sido vinculado à Base Nacional Comum Curricular tem recebido muitas críticas quanto à destituição da autonomia dos universitários formandos em desenvolver projetos pedagógicos, pois sugere obrigatoriedade de seguir à BNCC, entre as críticas destaca-se a realizada pela ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação). Assim, entende-se que não há uma unanimidade em relação ao uso da BNCC nesse Programa.

Uma das atribuições dos residentes é a realização de registros e observação dos comportamentos e resultados atingidos ao longo das práticas para uma posterior conversa com o professor preceptor e professor orientador da IES, a fim de compreender a realidade escolar e de sala de aula e assim refletir e diagnosticar possíveis mudanças em sua prática docente, no ensino escolar nas diversas didáticas e metodologias, com o intuito de, socializar sua vivência e experiência como residente aos demais discentes não residentes, objetivando a criação de uma rede de aprendizagem mútua nos cursos de licenciatura da IES. Portanto, compreende-se a importância desse programa para a ampliação do repertório não somente teórico acadêmico, mas também de experiências que serão incorporadas posteriormente ao dia a dia dos futuros profissionais da educação.

A seguir apresentamos dados obtidos em nosso estudo, tendo como pano de fundo as discussões até aqui levantadas. Antes, porém, da apresentação dos dados, descrevemos o percurso metodológico da investigação.

METODOLOGIA

O nosso estudo caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, exploratória descritiva. Os participantes da pesquisa foram alunos residentes, com idade a partir de 18 anos, do curso de Pedagogia de uma universidade privada, filantrópica localizada no município de São Paulo que participaram do Programa de Residência Pedagógica a partir do segundo semestre de 2018 e ao longo do ano de 2019. A

coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de questionários eletrônicos (aplicativo *Google Forms*) enviados por correio eletrônico a 17 alunos residentes – participantes da pesquisa.

Atendendo e contemplando todos os procedimentos éticos¹ adequados para uma pesquisa envolvendo seres humanos, o questionário apresenta uma breve introdução para esclarecimento de seus propósitos, buscando garantir a voluntariedade do residente participante.

O anonimato foi assegurado para favorecer a privacidade dos respondentes. Os participantes são referidos como R. (exemplo: R1 – Residente 1).

Por meio dos dados coletados, foram identificadas as percepções desses residentes. Os dados foram organizados, sendo submetidos à uma análise qualitativa.

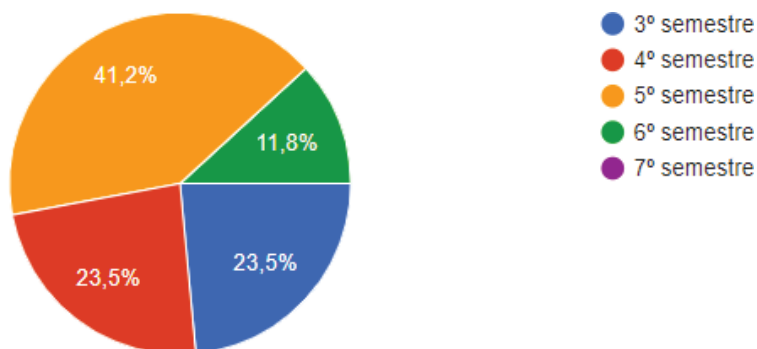
Resultados e Discussão

Optamos em apresentar os dados de acordo com categorias decorrentes do referencial teórico construído do nosso trabalho e outras que emergiram a partir da leitura dos resultados.

Com o intuito da identificação dos participantes em suas trajetórias ao longo da formação inicial, decidimos questioná-los quanto ao semestre no qual ingressaram no PRP para entender o grau de aprofundamento teórico. No início do programa, a IES abriu vagas para os discentes que estivessem cursando a partir do 4º semestre do curso, tendo uma maior adesão por parte dos estudantes do 5º semestre. Contudo, sobraram algumas vagas, o que fez com que a Universidade disponibilizasse oportunidade também aos alunos do 3º semestre. Assim, a maioria dos residentes que participaram do PRP ingressaram quando já estavam com um conhecimento teórico mais aprofundado, conforme o gráfico 1, o que significa que disponibilizavam maior base argumentativa.

1. Projeto foi submetido ao Comitê de Ética, tendo sido aprovado conforme Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE nº35843020.1.0000.0084).

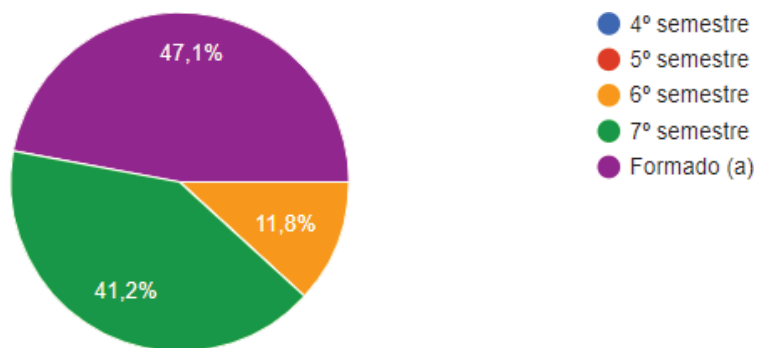
Gráfico 1 – Semestre de ingresso no PRP



Fonte: Dados da pesquisa pelos autores.

O gráfico 2 revela que 47% dos participantes estavam formados. Já 41,2% e 11,8% estavam no 7º e 6º semestres, respectivamente.

Gráfico 2 – Nível de formação atual.



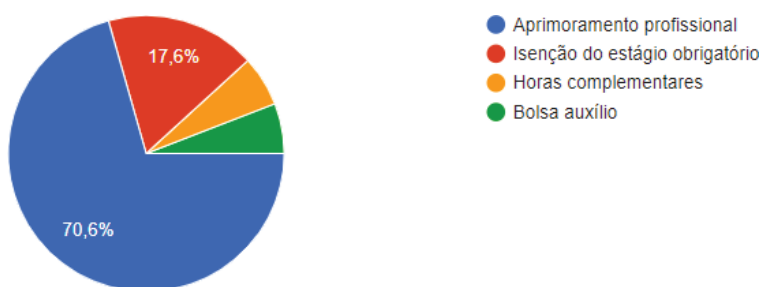
Fonte: Dados da pesquisa pelos autores.

O referencial teórico do estudo permitiu-nos identificar certas categorias de análise. Elas são apresentadas a seguir:

Motivação para ingresso no Programa Residência Pedagógica

Um dos objetivos do PRP é o aprimoramento profissional dos discentes. No gráfico 5 é possível notar que a motivação de 70,6% do grupo vai ao encontro desse objetivo, o que caracteriza que essas pessoas compreenderam a importância de investirem na prática educativa antes de se formarem.

Gráfico 3 – Interesse inicial para inserção no Programa



Fonte: Dados da pesquisa pelos autores.

Sobre a necessidade de aprimoramento profissional e de ter conhecimento não somente da teoria, mas de vinculá-la à prática, a literatura vai apontar que as instituições de ensino superior devem proporcionar programas que priorizam o desenvolvimento pedagógico em sala de aula.

Um número relativamente considerável dos participantes, quase 18%, apontou que a motivação primeira de interesse em fazer parte do Programa foi em razão da isenção do estágio supervisionado obrigatório. Inferimos que tal dado revela como o estágio obrigatório das Universidades não têm sido o melhor meio de inserção profissional do universitário no ambiente escolar, pois ele propicia predominantemente a observação como foco e não a prática. Assim, consideramos que o PRP promove e gera um alcance de atuação integral do licenciando preenchendo a lacuna dos estágios supervisionados obrigatórios. De acordo com Gatti (2010) a matriz curricular

dedicada ao desenvolvimento de habilidades profissionais para atuação na escola tem sido reduzida, comprometendo a relação teoria-prática objeto de discussão dos espaços formativos docentes.

Permanência no Programa Residência Pedagógica

A razão da permanência dos residentes durante o PRP foi justificada por vários aspectos distintos, porém entrelaçados, formando uma reflexão concreta de suas motivações. Os participantes apontaram sobre a afetividade gerada com os alunos em suas práticas na escola, ou seja, esse vínculo afetivo pode resultar como uma estratégia de permanência do professor na carreira, pois quando o profissional cria vínculos com seus estudantes, é natural que ele queira fazer parte do processo de aprendizagem e acompanhar a criança em seu desenvolvimento, como exemplificado nos depoimentos a seguir:

“Curiosidade, e vontade de auxiliar os alunos.” (R4) “O comprometimento com as crianças.”

(R5)

“Ver a carência e necessidade daquelas crianças que criamos tanto amor e laços.” (R10)

Outra razão dada pelos respondentes para sua permanência no PRP foi sobre a relação teoria e a prática. Para eles, o PRP possibilitou na prática, a teoria aprendida na universidade. Como no exemplo a seguir:

“[...] Além de poder colocar em prática tudo o que estávamos vendo na faculdade com liberdade.” (R10)

Isso reforça o quanto o PRP contribui de forma efetiva em não apenas observar, mas oferecer de fato a oportunidade do licenciando atuar, planejar, preparar o ambiente de sala de aula, selecionar

2. Utilizamos a sigla R1 para denominar Residente 1, por exemplo.

materiais didáticos, assumir um papel ativo de educador frente às necessidades dos alunos. Além da valorização da prática, ter uma base teórica consolidada de todos os conceitos que envolvem a ação pedagógica faz toda a diferença.

Algo muito importante que também fora relatado, é o fato do aprendizado dos estudantes da escola-campo pela ação dos residentes. Conforme apontado:

“(...) o avanço dos alunos. Pois conseguimos perceber suas dificuldades e ajudá-los. E vendo a sua evolução me motivou cada dia mais de ir para a escola. Suas evoluções foram pedagógicas e psicológicas.” (R7)

Percebe-se o importante papel do professor como mediador entre as crianças e o conhecimento, e elas, em grupo, terem espaço de fala, oportunidades para discutir determinado assunto, ocasiões nas quais possam aprender e errar juntos e individualmente, enquanto o professor observa, ajuda e instrui cada um de seus alunos.

A bolsa auxílio proporcionada pelas Capes aos residentes foi também um fator mencionado como motivo de permanência para alguns, o que nos revela um interesse financeiro em sua participação. Sabemos, a partir de censos educacionais, que grande parte dos que cursam licenciatura no Brasil pertence a camadas desfavoráveis socioeconomicamente o que pode justificar esse fator. Infelizmente isso pode ocorrer porque são muitos fatores envolvidos neste processo. Sobre esse mesmo tema Silva (2019) acentua que a prerrogativa de bolsas gera um contexto em que, formas de conceber a formação de professores relacionada à política assistencialista podem trazer um potencial de sujeição e de dependência num clima de competição e nichos dentro das universidades e das escolas em torno de bolsas e bolsistas.

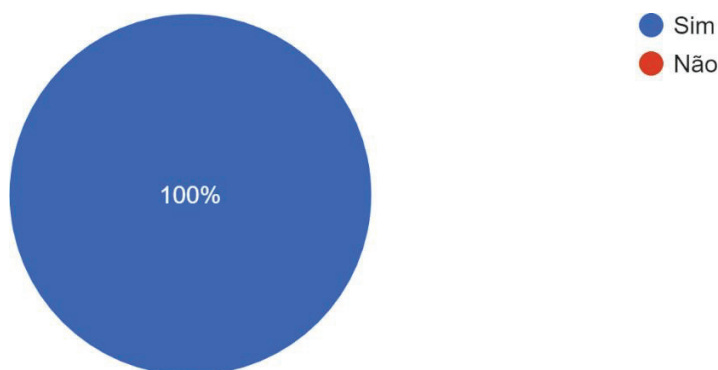
Outro aspecto importante é que o PRP, ao oportunizar a relação direta de estudantes das IES com alunos de escolas públicas, oferece oportunidade e interesse de muitos licenciandos em realizar um trabalho qualificado nestes espaços, como está explícito na amostra:

“Aprender com os desafios presentes na escola campo, pois era uma realidade muito próxima da qual eu vivi quando criança. Então poder voltar a um cenário daquele com um objetivo profissional e poder causar algum impacto na vida das crianças e dos demais profissionais era a principal motivação para a permanência.” (R11)

Aprendizagem dos Alunos da escola-campo

Sobre a aprendizagem dos alunos da escola-campo, houve unanimidade entre os respondentes, ou seja, 100% dos residentes concordaram que o PRP contribui para melhorar as aprendizagens dos alunos, conforme Gráfico 4.

Gráfico 4 – Contribuições do PRP para a aprendizagem dos alunos da escola-campo



Fonte: Dados da pesquisa pelos autores.

Muitas foram as justificativas para tais respostas. Dentre elas, uma nos chamou a atenção: um residente, ao discorrer sobre o que pensa, fez uma comparação entre o estágio supervisionado obrigatório geralmente oferecido pelos cursos de Licenciatura e o Programa de Residência Pedagógica, afirmando que encontrava mais liberdade

para realizar as práticas pedagógicas relacionadas ao PRP do que às relacionadas ao estágio. Enfatizou a importância do Programa se tornar um programa de residência obrigatória, comparando-a com a Residência Médica e penhorou que seria melhor se fosse mais contínua, para que houvesse um maior aproveitamento.

“Acho que o estágio acaba limitando muito o que a gente quer fazer. Na residência tínhamos mta (sic) liberdade o que foi bem legal, porque o céu foi o limite. Contudo acho que o PRP deveria ser obrigatório, como uma residência médica, Porém de maneira mais contínua, pois íamos apenas uma ou duas vezes na semana então acaba perdendo muito a continuidade do conteúdo. As crianças acabavam esquecendo por não ser tão contínuo.” (R10)

Tal afirmação pode indicar que o tempo no PRP proporcionou uma melhor aprendizagem e rendimento dos alunos da escola-campo por conta do trabalho em equipe dos residentes; da autonomia dada aos licenciandos; das propostas e caminhos possíveis oferecidos em aula; das aulas mais dinâmicas; da participação de cada estudante durante a vivência; dos interesses que as crianças demonstravam etc. Outra questão levantada foi o fato de o PRP predispor um espaço no qual é possível a concessão de ações mais inovadoras na escola-campo. Foi destacado que os exercícios dos estudantes de pedagogia no PRP oportunizaram práticas mais construtivistas, e o trabalho em grupo propiciou um ambiente de aperfeiçoamento e maior aco-
lhimento entre toda equipe.

Como ilustrado:

“Sim, pois proporciona uma prática muito mais eficaz do que estágios obrigatórios (como são feitos hoje em dia). Estimula a responsabilidade de trabalho em grupo, planejamento, avaliação da própria prática, submissão e parceria com o professor titular da sala, entre outras habilidades que são essenciais para a vida prática de educador e que apenas as teorias da sala de aula não fornecem.” (R12)

O fato de ser oferecido na formação inicial, o PRP pode oferecer melhorias, à medida que pode contribuir na efetiva mudança na aprendizagem das crianças tendo um universitário dentro da sala de aula da escola-campo. Os residentes são motivados a levarem para as salas de aula seus projetos, estilos diferentes em suas docências, promovendo uma troca entre o residente e o professor preceptor da escola-campo, assim, a necessária aproximação das Universidades com as escolas-campo.

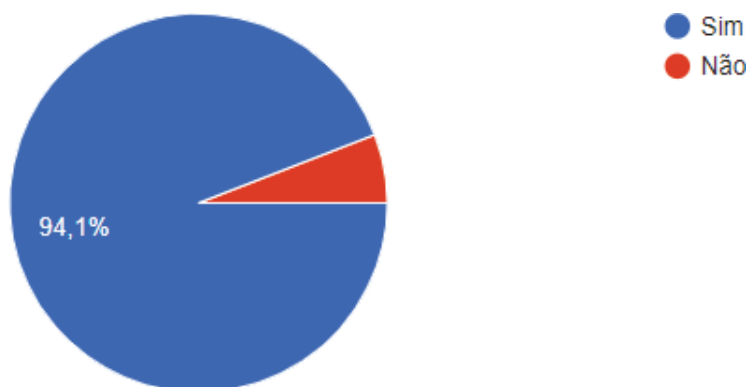
Tais características são possíveis de identificar a partir do depoimento:

“Com certeza. O projeto ele vem tanto o desenvolvimento e alinhamento das teorias e práticas discutidas no campus universitário para com os alunos residentes quanto para o desenvolvimento dos alunos da escola campo. No ano de 2019, no qual residi, eu e a minha equipe tivemos o privilégio de ver não apenas o desenvolvimento dos alunos, mas também do professor da escola campo. Alunos e professor que conheceram uma nova janela de possibilidades, da qual nunca haviam conhecidos. E nós residentes, com tentativas e erros fomos aperfeiçoando nossas práticas à medida que conhecíamos os alunos, o professor e a escola como um todo. Muitos eram os desafios encontrados no dia a dia, mas o PRP vem para uma superação de desafios dos residentes, alunos, professor e escola. Todos saem dessa experiência com novos aprendizados. Aprendizados ricos e excelentes.” (R15)

Relação Teoria e Prática

Ao serem interrogados sobre a relação teoria e prática, mais especificamente sobre os pressupostos teóricos que apontam para um modelo de ensino ideal e que muitas vezes se encontram afastados da prática, 94,1% dos participantes ponderam de forma positiva a essa afirmativa, enquanto apenas 5,9% declaram como negativa, como indicado no gráfico 5:

Gráfico 5 – Teoria e Prática



Fonte: Dados da pesquisa pelos autores.

Sabemos que a teoria tem importante papel no embasamento para a prática direcionando o profissional, porém aquela sofre influências de suas crenças e valores interferindo em sua prática, a depender do contexto no qual está inserido. Isso foi manifesto por um dos participantes:

“Com certeza! Na teoria parece tudo perfeito, mas na prática a gente percebe que nada do que vemos na faculdade realmente acontece daquela maneira. A faculdade é importante para dar uma base, mas nunca acontece a mesma coisa na teoria e prática”. (R10)

Ademais, alguns residentes foram capazes de constatar que o curso de Pedagogia da IES traz em seu eixo um sistema de ensino mais inovador, e que se contrasta com a metodologia mais tradicional abordada na escola-campo. Assim, os residentes evidenciaram algumas deficiências dos alunos da escola-campo expostos a um ensino mais tradicional. O PRP permitiu que empregassem estratégias mais construtivistas, além disso, identificaram a escola como ambiente rígido e resistente a mudanças. Podemos evidenciar através dos depoimentos:

“Com toda certeza. Nós residentes encontrávamos muitos obstáculos na hora de trabalhar o conteúdo com os alunos, porque além de usarmos uma estratégia diferente dos professores, os alunos não estavam habituados a tais situações colocadas pelos residentes, o que dificultava de certa forma o modo de trabalhar com os alunos, porque os mesmos não conseguiam se organizar para trabalhar, se os residentes não estavam intermediando, as coisas saíam um pouco da ordem.” (R14)

“Percebemos um ensino primitivo, bem distante daquilo que aprendemos no curso de pedagogia.” (R17)

Ao lado dos depoimentos, destacam-se outras afirmações:

“Foi muito possível observar, além de ser uma escola pública com infraestrutura fraca, com muitos alunos dentro sala de aula, é muito difícil trazer esse modelo de ensino ideal, por mais que haja um grande empenho do professor.” (R8)

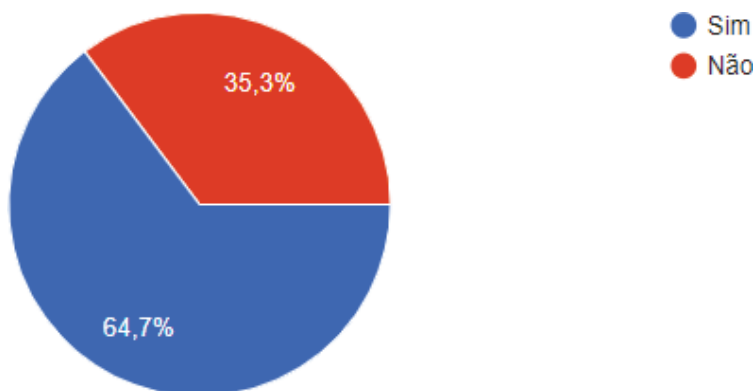
As questões levantadas pelos respondentes são imprescindíveis para uma análise do cenário educacional da referida escola, considerando que são pontos que podem interferir de forma direta ou indireta na aprendizagem dos alunos. Relaciona-se com a frágil relação entre as famílias e os professores, estrutura escolar irregular, número excessivo de alunos por professor e alunos com defasagem de aprendizagem.

Trabalho em equipe

Acerca do trabalho em equipe desenvolvido, 64,7% dos respondentes consideraram que esse foi um fator observável, o que demonstra que o PRP alcançou um de seus objetivos. Somente 35,3% não consideraram ter visualizado o trabalho em equipe, o que deve ser levado em consideração em busca de aprimoramento das partes envolvidas, considerando que deve existir essa atuação

mútua na qual permitirá que todos os participantes, principalmente os alunos, sejam beneficiados com isso.

Gráfico 6 – Trabalho em equipe



Fonte: Dados da pesquisa pelos autores.

Há de se destacar o trabalho coletivo necessário à atividade docente como aponta Imbernón (2015), ou seja, a necessidade dos modelos relacionais e participativos na profissionalidade docente, e a garantia desse espaço na formação do professor, característica essa percebida e proporcionada pelo PRP nos depoimentos dos residentes. O autor afirma que “atualmente, não se pode trabalhar como professor sem trabalhar em equipe [...]”. (IMBERNÓN, 2015, p. 79)

Parceria entre os residentes e a escola

A tabela a seguir exemplifica em quais situações os residentes consideram que houve parceria:

Tabela 1 – Parceria entre os residentes e a escola

Respostas/tópicos selecionados	Número de respondentes
Sim. Entre os residentes e professor preceptor.	13
Sim. Entre os residentes e coordenador.	0
Sim. Entre os residentes, professor preceptor e o coordenador.	1
Não.	1
Outros.	2

Fonte: Dados da pesquisa pelos autores.

Com base nos dados, 76,5% dos respondentes confirmaram que houve parceria entre eles e o professor preceptor, o que revela o elo de compromisso com o alunado e com a instituição. Contudo, levanta-se o questionamento: qual a qualidade dessa relação?

Ao longo deste estudo, foi relatado a falta de apoio que muitos grupos sentiram por parte do professor preceptor da escola-campo. A tabela mostra que 1 respondente se manifestou de forma contrária, não observando parceria em nenhuma das partes. Sobre a parceria dos residentes com o coordenador não houve nenhuma menção, demonstrando o pouco envolvimento e aproximação por parte do corpo de coordenação da escola. Tais aspectos podem ser facilmente percebidos nas respostas de R1 e R2 que optaram por “outros”:

“Comigo e meu grupo, nossa relação com a escola e a professora preceptora foi bem complicada. Nós não tínhamos liberdade e quase nunca nossas ideias eram aceitas.” (R1)

“Não era uma parceria onde se têm o suporte literal do professor preceptor e da coordenação, mas apesar do professor não auxiliar inicialmente em nenhuma das atividades propostas o mesmo não impedia que as atividades e projetos fossem desenvolvidos. Com relação a coordenação, tivemos também uma relação neutra.” (R2)

Pontos positivos do PRP

Foi solicitado aos residentes participantes que assinalassem os pontos positivos da sua experiência no PRP, e, neste aspecto, que limitassem a apontar até cinco fatos positivos. Obtivemos os seguintes resultados, conforme tabela a seguir:

Tabela 2 –Aspectos positivos do Programa Residência Pedagógica

Respostas/tópicos selecionados	Números de respondentes
Conhecer o contexto da escola	10
Conhecer a realidade da sala de aula	12
Conhecer as dificuldades de realidade dos alunos	11
Intervir nas dificuldades de aprendizagem dos alunos	8
Construir uma parceria com o professor preceptor	3
Participar das reuniões dos professores com a coordenação pedagógica	1
Participar de reuniões com os pais e professores	0
Participar de reuniões de conselho de classe	1
Participar de eventos culturais da escola	5
Participar de reuniões com os demais residentes na universidade	6
Participar de reuniões com os professores orientadores na universidade	9
Ministrar aulas (regência de aulas)	12
Avaliar as atividades dos alunos ou corrigir trabalhos com o professor preceptor	3
Planejar as atividades didático-pedagógicas ao longo do processo	14

Fonte: Dados da pesquisa pelos autores.

Nota-se que o PRP proporcionou muitos pontos positivos, sendo os cinco aspectos mais relevantes e destacados pelos respondentes, como: a possibilidade de planejar das atividades didático-pedagógicas ao longo do processo; em seguida a chance de ministrar aulas (regência) e a oportunidade de conhecer a realidade da sala de aula, assim, como conhecer as dificuldades de aprendizagem dos alunos e conhecer o contexto real da escola.

Percebe-se, assim, a relevância do PRP na vida do universitário residente na medida em que propiciou maior desenvolvimento de sua autonomia no papel docente, desde o planejamento até a regência das aulas, e em ampliação do conhecimento da realidade da escola, da dinâmica da sala de aula e da aprendizagem. Corroborar assim, para uma melhor preparação, formação e capacitação desses futuros professores.

Nível de satisfação

Foram levantados 13 aspectos gerais do PRP, de forma a incluir grande parte de suas características. Os participantes por sua vez expressaram o grau de satisfação a cada um deles, ratificando estar: “Muito insatisfeito”, “Insatisfeito”, “Satisfeito” ou “Totalmente satisfeito”.

Cabe salientar que não houve unanimidade nas respostas. A seguir será apresentado por ordem, através de uma tabela, às questões e os respectivos graus de satisfação:

Tabela 3 – Nível de satisfação

Respostas/tópicos selecionados	Muito insatisfeitos	Insatisfeitos	Satisfeito	Totalmente satisfeito
Apoio e incentivo da parte do professor preceptor.	1	5	9	2
Envolvimento da direção e da coordenação da escola campo no Programa de Residência Pedagógica e com os residentes.	1	10	6	0
Desenvolvimento do trabalho pedagógico entre os residentes e seus grupos.	3	1	12	1
Aplicação em sala de aula dos projetos elaborados pelos residentes.	2	3	10	2
Relação entre professor preceptor e os residentes.	1	4	10	2
Envolvimento afetivo e participativo dos alunos da escola-campo com o grupo de residentes atuantes em	2	0	6	9
Emprego da BNCC nas propostas pedagógicas aplicadas.	5	3	8	2
Envolvimento dos professores orientadores da IES com os professores preceptores da escola campo em contribuição para formação significativa dos alunos residentes.	2	3	9	3
Autonomia para atuar em sala de aula sob a supervisão do professor preceptor.	1	4	8	5
Identificação das necessidades pedagógicas dos alunos e elaboração conjunta de planos de ações para abrandar as situações.	4	1	8	4
Disponibilidade de recursos materiais para auxílio didático de acordo com o plano de aula.	2	9	2	4
Realização de trabalho investigativo como colaboração às situações de ensino-aprendizagem.	3	5	8	2
Intervenção pedagógica mais qualificada após um processo de observação, análise, escuta e compreensão da escola e dos profissionais.	1	6	9	1

Fonte: Dados da pesquisa pelos autores.

Diante do exposto, ao comparar os dados pontuados na tabela, é possível entender uma variação de opiniões decorrente do nível de satisfação dos possíveis tópicos evidenciados. Assim, é notório que os residentes demonstraram estar mais “insatisfeitos” com o “envolvimento da direção e da coordenação da escola campo no Programa de Residência Pedagógica com os residentes”; e a “disponibilidade de recursos materiais para auxílio didático de acordo com o plano de aula”. Essa insatisfação dos residentes revela duas problemáticas que são recorrentes no âmbito escolar: a falta de participação da gestão da escola de forma colaborativa, assim como uma frágil relação de trabalho em equipe com os próprios colegas mais próximos. Podemos inferir que esse seja um ‘efeito dominó’, indicando que cabe de antemão a participação efetiva da coordenação e uma aceitação melhor do PRP para que os demais atores envolvidos possam contribuir com o planejado, e até mesmo que seja possível a disponibilidade de recursos necessários.

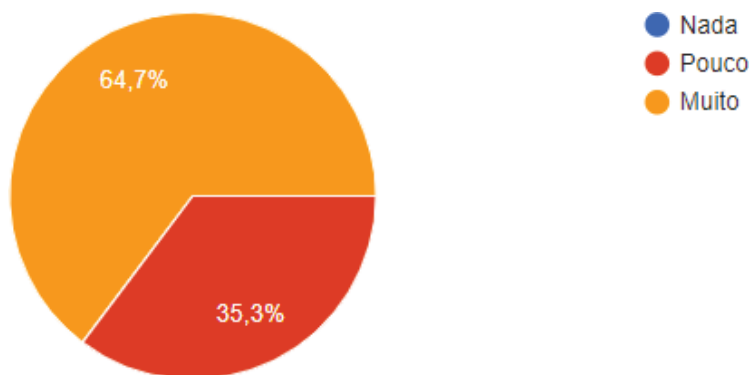
Em seguida, manifestaram estar mais “satisfeitos” com o “apoio e incentivo da parte do professor preceptor”; o “desenvolvimento do trabalho pedagógico entre os residentes e seus grupos”; a “aplicação em sala de aula dos projetos elaborados pelos residentes”; a “relação entre professor preceptor e os residentes”; o “envolvimento afetivo e participativo dos alunos da escola-campo com o grupo de residentes atuantes em sala de aula”; o “emprego da BNCC nas propostas pedagógicas aplicadas”; o “envolvimento dos professores orientadores da IES com os professores preceptores da escola campo como contribuição para formação significativa dos alunos residentes”; a “autonomia para atuar em sala de aula sob a supervisão do professor preceptor”; a “identificação das necessidades pedagógicas dos alunos e elaboração conjunta de planos de ações para abrandar as situações”; a “realização de trabalho investigativo como colaboração às situações de ensino-aprendizagem”; a “intervenção pedagógica mais qualificada após um processo de observação, análise, escuta e compreensão da escola e dos profissionais”.

Por fim, ao observar as respostas, é unânime que houve mais satisfação do que insatisfação dos residentes em relação ao PRP. Nesse aspecto é que se acentuam as importantes contribuições do PRP na formação dos licenciandos gerando neles uma percepção mais crítica, construtiva, autoavaliativa que compõem as práticas docentes centralizadas na aprendizagem dos alunos.

Embasamento teórico como contribuinte para exercício da prática reflexiva

No que se refere às contribuições do embasamento teórico para a prática reflexiva, o gráfico 7 revela que 64,7% o consideram útil para reflexão da prática, em contrapartida, 35,3% consideraram pouco ou nenhuma contribuição do conteúdo teórico.

Gráfico 7 – Reflexão



Fonte: dados da pesquisa pelos autores.

Isso pode representar em alto grau a importância do referencial teórico abordado nas IES e a confirmação da aprendizagem dos residentes frente aos conteúdos consolidados que servirão

de base. Podemos ter essa confirmação levando-se em consideração os depoimentos dos residentes:

“Todas as teorias aprendidas foram muito importantes como base nas discussões do grupo sobre o que, como e por que deveriam ser elaborados as atividades propostas.” (R11)

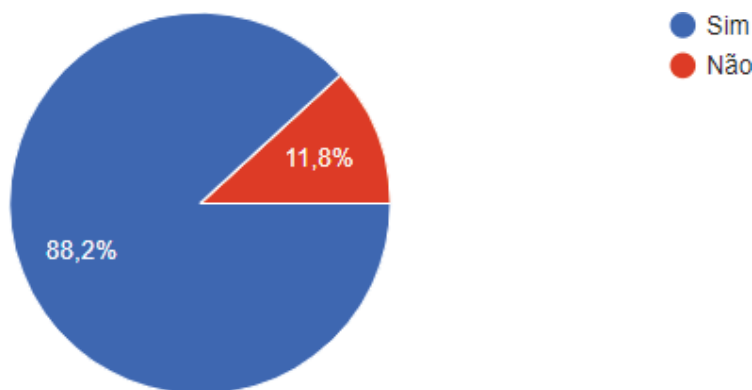
“Essencial, pois era apenas assim que conseguíamos entender nossa prática e sermos mais intencionais em nossas práticas e até nos preservando de erros desnecessários. Claro, com literaturas que nos leve a este lugar de reflexão.” (R15)

Estas afirmativas revelam o desenvolvimento da prática a partir da interlocução com o embasamento teórico, sobretudo de uma aprendizagem efetiva dos residentes na IES a qual permitirá que eles atuem com mais desenvoltura, com intencionalidade, elaborando planejamentos assertivos, agindo com autonomia e confiança, realizando uma seleção criteriosa na escolha dos conteúdos, dentre outros.

Contribuição do PRP para formação de um profissional crítico

Segundo os dados do gráfico 8, é notório que as experiências obtidas no decorrer PRP contribuíram para a maior parte dos participantes da pesquisa, mesmo não havendo uma uniformidade das respostas. Enquanto 88,2% dos respondentes disseram que acreditam que as experiências no PRP contribuíram para gerar melhores profissionais e 11,8% afirmaram que não concordam com este aspecto.

Gráfico 8 – Experiência particular



Fonte: Dados da pesquisa pelos autores.

Após essa pergunta, foi pedido para que os residentes justificassem suas respostas. Aqueles que optaram por “sim”, reiteraram pontos como a experiência; as possibilidades existentes dentro do Programa; as novidades que o PRP trouxe, a criticidade que foi desenvolvida; a realidade nas escolas públicas e a mudança que gerou.

“Foi a primeira experiência que tive de preparar atividades, que seriam colocadas em prática, e isso foi bom para o meu crescimento profissional, pois pude constatar que foram realizadas em sala.” (R1)

“Com toda certeza me fez refletir como deveria agir em sala de aula diante de várias situações e também quanto à aprendizagem significativa, para os alunos.” (R2)

Mesmo para aqueles que responderam “não”, enfatizaram sobre o tempo de permanência individual, como sendo não suficiente para tal alcance, porém afirmando que o PRP tem total capacidade para oferecer um aprimoramento na profissão.

“Acredito que para uma aprendizagem EFETIVA de um profissional crítico em relação a um trabalho inclusivo e reflexivo, talvez não. Talvez pelo pouco tempo que pude estar no Projeto, mas acredito que a partir das vivências encontrados do PRP este olhar de um profissional mais crítico com relação ao trabalho inclusivo e reflexivo passou a ser mais desenvolvido sim.” (R15)

Desse modo, é interessante ressaltar que as experiências e as aprendizagens, por mais que sejam no mesmo Programa, gera diferentes opiniões e percepções como um todo, formando, assim, distintos profissionais.

Conclusões

Ao realizar tal estudo, pretendíamos investigar se o Programa de Residência Pedagógica contribuiu em alguma medida na qualificação acadêmica e profissional do licenciando residente participante; e se a compreensão e engajamento da escola-campo na adesão ao PRP foi um fator relevante e positivo no desenvolvimento do mesmo bem como sua importante contribuição da complexa relação teoria e prática.

Confirmamos, a partir da análise dos dados, a importância da formação docente alinhada à teoria e prática, além de ter exposto as fragmentadas propostas de residências e suas fragilidades, apontando para a necessidade de maior atenção por parte do Estado para estabelecer políticas mais consolidadas que possam contemplar a formação docente em sua integralidade, e como consequência pudesse haver uma efetiva valorização destes profissionais.

O Programa Residência Pedagógica proporcionou aos participantes experiências que os levaram a refletir sobre os pontos positivos ali vivenciados. Os resultados do estudo destacam alguns aspectos relevantes, tais como: a importância dos vínculos afetivos no processo de ensino e aprendizagem; do trabalho em equipe por parte dos residentes; do olhar atento à aprendizagem e rendimento dos alunos da escola-campo; das ações inovadoras e práticas construtivistas; da elaboração de planejamento das atividades didático-pedagógicas no

decorrer do período letivo; da chance e oportunidade de ministrar aulas (regência); e da possibilidade de conhecer a realidade da sala de aula, assim, como inteirar-se das dificuldades de aprendizagem dos alunos e conhecer o contexto real da escola.

Ademais, os resultados obtidos traz à luz os desafios da profissão docente que está inserida em um contexto diversificado e impossibilitado de resolver em totalidade todas as questões educacionais pendentes, uma vez que um modelo de ensino ultrapassado abarcado no cenário educacional brasileiro há décadas destaca um destoante ensino ideal com o ensino real; mostra a necessidade de planejamentos de projetos que estejam alinhados com as reais necessidades dos alunos; assim como confirma o indispensável trabalho em equipe, pois todos os atores da instituição escolar devem estar interligados de maneira a gerar redes de saberes e de compartilhamentos mútuos, caso contrário, tudo estará fadado ao fracasso.

Evidencia ainda o fato de que embora recaia sobre o educador a responsabilidade do sucesso ou fracasso escolar, contudo, para que seja mais provável o alcance de tais aprendizagens, outros fatores como: estrutura escolar, ou seja, um espaço pensado e elaborado de acordo com as urgências dos que ali ocupam, disponibilidade e variedade de recursos materiais, estrutura física e psíquica dos alunos, assim como uma base social ou familiar estruturada, estratégias metodológicas mais dinâmicas; além de professores com base de conhecimento consolidada e em constante atualização.

A partir disso, consideramos que as aprendizagens e as reflexões obtidas pelos residentes através do PRP se fazem essenciais à medida que corroboram para uma mudança do fazer docente, tendo em vista a análise do contexto inserido, as diversas condições biopsicossociais dos indivíduos, podendo acarretar consequências positivas ao desenvolvimento da sociedade. Criar um espaço para diferentes meios de formação faz-se necessário e urgente no cenário educacional, para que os processos e os caminhos trilhados pelos educandos possam ser cada vez mais amplos e alcançáveis, possibilitando a construção de um ensino coerente ao contexto social e desenvolvendo no docente um caráter reflexivo- crítico em suas ações.

Analisar os resultados desta pioneira política pública de Estado, ou seja, o primeiro Programa instituído pelo governo federal no âmbito nacional, já traz consigo importante relevância. Além disso, os resultados poderão contribuir para a melhoria dos próximos programas e para um melhor conhecimento dessas iniciativas e suas respectivas colaborações na qualificação da formação docente e sua profissionalidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CAPES Edital 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-esidencia-pedagoga.pdf>>. Acesso em: 19 de novembro de 2019.

BRASIL. Portaria n. 38, de 28 de fevereiro de 2018 – Institui o Programa Residência Pedagógica. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf Acesso em: 19 de novembro de 2019.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019. DOI: 10.29286/rep.v28i68.8393. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393>. Acesso em: 05 ago. 2020.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 set. 2020.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 17, n. 53, p. 721-737, ago. 2017. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429>>. Acesso em: 19 nov. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO01>.

GOMES, M. O. Residência Educacional. *In*: GATTI, B. A.; SILVA JUNIOR, C. A.; MIZUKAMI, M. G. N.; PAGOTTO, M. D. S.; SPAZZIANI, M. L. **Por uma Revolução no Campo da Formação de Professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

IMBERNÓN, F. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. *In*: GATTI, B. A.; SILVA JUNIOR, C. A.; MIZUKAMI, M. G. N.; PAGOTTO, M. D. S.; SPAZZIANI, M. L. **Por uma Revolução no Campo da Formação de Professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

SHULMAN, Lee S.. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 4, n. 2, jun. 2015. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>>. Acesso em: 09 jun. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293>.

SILVA, K. A. C. P. A Residência Pedagógica na Formação dos Professores: História, Hegemonia e Resistências. **Momento: diálogos em educação**, v. 28, n. 2, p. 160-178, maio/ago., 2019.

VAILLANT, D. Para uma mudança radical na formação inicial dos professores. *In*: GATTI, B. A.; SILVA JUNIOR, C. A.; MIZUKAMI, M. G. N.; PAGOTTO, M. D. S.; SPAZZIANI, M. L. **Por uma Revolução no Campo da Formação de Professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

IDENTIDADES DOCENTES E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ANÁLISE DISCURSIVA DE UMA PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLAS PÚBLICAS

CAROLINNE PORTO DA SILVA
Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) –
Universidade de São Paulo – Brasil

LUCIANA MARIA VIVIANI
Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) –
Universidade de São Paulo – Brasil

Resumo

Este trabalho objetiva explorar processos de (re)construção de identidades docentes através do estudo da parceria de estágio obrigatório entre o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza (LCN) da EACH/USP e as escolas campo em que se desenvolvem essas atividades. Tais reflexões são de extrema relevância tendo em vista que a formação inicial e o estágio obrigatório podem trazer grandes contribuições para a (re)construção das identidades docentes e estas, por sua vez, reverberam sobre as práticas profissionais dos futuros docentes. Através da realização de entrevistas semiestruturadas com supervisoras de estágio, analisamos suas percepções sobre a parceria e como esta pode repercutir sobre os processos de (re)construção das identidades docentes. A análise foi realizada mediante inspiração foucaultiana, referente à construção de subjetividades através dos discursos. Verificamos que o papel do coordenador pedagógico é mediado por um discurso de função articuladora, similar àquele constante nas diretrizes educacionais oficiais do município no qual as escolas se localizam. O estágio de LCN foi avaliado positivamente pelas supervisoras por possuir um planejamento para as atividades

que serão realizadas; atualizar as práticas dos docentes que acompanham os estagiários; possibilitar o desenvolvimento de propostas que atendam às necessidades locais da escola; incentivar os estudantes a prosseguir com os estudos acadêmicos; e, principalmente, pela postura ativa dos estagiários. Esses discursos apontam um perfil ideal de atuação docente, voltado para a prática, que também circula na academia e no curso de formação inicial, e com grande importância no processo de construção de identidades docentes dos estagiários.

Palavras-chave: Estágio obrigatório; identidades docentes; análise de discurso

Introdução

Este estudo transpassa o campo de investigação relacionado à profissão docente, aprofundando-se no processo de construção de identidades docentes. É uma área investigativa relativamente recente, porém de extrema relevância quando analisamos o papel social e institucional desse profissional, tendo em vista que as identidades construídas pelos docentes são refletidas em suas práticas dentro da escola.

Essa pesquisa refere-se a um projeto mais amplo, referente às relações entre um curso de formação de professores e as escolas campo em que são realizados os estágios, com o objetivo de investigar o processo de (re)construção de identidades docentes. Em estudo anterior (SILVA; VIVIANI, 2021) realizamos entrevistas semiestruturadas com três professores que acompanharam os estagiários do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza (LCN) da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) da USP em escolas campo. Nosso objetivo era compreender de que forma os docentes recepcionavam a proposta de estágio, observar as contribuições que o estágio poderia trazer aos estagiários e docentes e também verificar se esta interação poderia promover alterações nas identidades dos professores. Através de uma análise inspirada nas teorizações foucaultianas, foram identificados discursos que apontaram ser a proposta de estágio fundamental em um curso de licenciatura, pois além de unifi-

car a teoria e a prática, também pode proporcionar uma reafirmação profissional. O estudo também evidenciou a existência de diversas identidades docentes, tendo em vista que não houve consenso entre os docentes em relação a alterações em suas práticas a partir da interação com os estagiários. Isso indica que há várias formas de (re) construção da identidade docente.

Nesta pesquisa pretendemos aprofundar o entendimento de eventos que podem interferir no processo de (re)construção das identidades profissionais. Deste modo, analisamos, através da realização de entrevistas semiestruturadas com supervisores de estágio das escolas públicas parceiras ao curso de LCN, quais as suas percepções sobre essa parceria e como ela pode reverberar sobre o processo de (re)construção de identidades docentes. Seguem algumas considerações sobre referenciais teóricos que fundamentaram o estudo, especialmente sobre identidades docentes e, em item posterior, um detalhamento sobre a proposta de estágios em pauta.

Identidades docentes

Nos últimos trezentos anos o conceito de sujeito e, por conseguinte, de identidade, passou por várias abordagens, num processo de construção histórica e sociocultural, significando, no ideário iluminista, algo intrínseco ao indivíduo desde seu nascimento e imutável ao longo de sua vida, ou mesmo, em concepções mais recentes, algo construído nas relações sociais e em constante transformação. Neste estudo as identidades sociais são consideradas não como fixas, permanentes ou essenciais, mas como identidades que se formam e se transformam continuamente, até mesmo de maneira contraditória, em interação com diferentes momentos históricos e diversos sistemas de significação social e representação cultural (HALL, 2011).

Pimenta (1999) entende por identidade uma construção flexível própria de cada sujeito em detrimento de seu contexto sociocultural. A identidade docente é caracterizada como algo que vai ao encontro desta definição, ainda acompanhando o posicionamento do sujeito diante de suas experiências pessoais, profissionais e interações inter-

personais (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005). Decorre, deste modo, que há várias identidades docentes possíveis e não- excludentes entre si, gerando a diversidade.

Diante dos fenômenos atuais da globalização, através das tecnologias que permitem uma maior disseminação e troca de culturas e ao mesmo tempo uma sobreposição das mesmas em virtude de uma cultura dominante, nos deparamos com um conflito identitário, pois ampliou-se o leque de possibilidades para a mesma. Esta é a razão pela qual utilizamos o termo identidades docentes, no plural, pois há uma grande variedade de possibilidades para a construção da identidade que não são excludentes entre si. (HALL, 2011) Na interpretação de Veiga-Neto (2004), sob a perspectiva foucaultiana, “nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos” (VEIGA-NETO, 2004, p. 136), deste modo o sujeito é aquele que pode se construir e ser construído através das práticas discursivas e não-discursivas que externam os discursos, sendo estas construções históricas. As teorizações de Michel Foucault nos remetem a uma nova concepção sobre a construção da identidade em que, segundo Veiga-Neto (2004), o poder se trata de “uma ação sobre ações” em que uma ação pode ser empregada sobre um indivíduo que pratica ações, sendo capaz assim de influenciá-lo, e essa capacidade de exercer uma ação sobre sujeitos ativos não está centralizada em uma pessoa ou um governo, mas está disposta em toda a sociedade, pois todos constroem e disseminam discursos. Assim para produzir os sujeitos é utilizada, como uma ferramenta de poder, a universalização de um discurso.

O ambiente escolar torna-se um claro exemplo dessa articulação entre o poder e os discursos, pois é uma instituição que cria e transmite o conhecimento/saber, produzindo assim sujeitos que disseminam o poder, enraizado nestes saberes, através dos discursos apreendidos.

Esse entendimento explica melhor o processo de produção dos discursos e como nos construímos a partir destes, tendo em vista que “cada um de nós nasce num mundo que já é de linguagem, num

mundo em que os discursos já estão há muito tempo circulando, nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos”. (VEIGA-
-NETO, 2004, p. 110)Do mesmo modo, as identidades docentes foram instituídas através de grandes transformações ao longo do tempo, principalmente, pela forma como a profissão foi valorizada e pelas reformas educacionais. Em meados do século XIX, surge a preocupação em criar padrões profissionais de modo a delimitar o perfil e as ações dos docentes, uma vez que os professores passaram a intermediar todas as esferas, sendo elas sociais, culturais e econômicas dentro do ambiente escolar, não possuindo uma classe em que se enquadrassem, visto que aos olhos da sociedade o professor não deveria ser desprezado e nem privilegiado, deveria manter-se neutro. Novas formas identitárias começaram a ser delineadas com a criação das associações de professores, em virtude da elaboração de regras e valores pertencentes ao coletivo do professorado. (NÓVOA *et al.*, 2014)Contudo, as identidades docentes foram sempre construídas pelos discursos, muitos deles impostos pelo Estado:

A identidade é “produzida” através de um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema. A identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou. Reflete a “comunidade imaginada” da nação, em momentos em que esta é crucial para o estabelecimento ou reformulação dos seus objectivos económicos ou sociais, tal como se encontram definidos pelo Estado. (LAWN, 2001, p. 118)

Lawn (2001) enfatiza que algumas das alterações que ocorreram nas identidades docentes foram promovidas por meio dos discursos político-educacionais sobre as práticas profissionais de modo que isso permitiu a fixação de uma identidade docente que estivesse em harmonia com as necessidades do governo, pois os docentes eram tidos como grandes influenciadores em massa da sociedade e era preciso tê-los sempre sobre controle.

Desde o seu surgimento, a carreira de professor foi se construindo através desses discursos, direcionados também aos com-

portamentos que um docente deveria ter. Estes podem ter sido alterados ao longo da história sociocultural, porém podemos perceber que ainda assim um padrão de docente acaba sendo idealizado e quando este não ocorre, passa a circular um julgamento dado por esta falta de padrão, podendo alterar a visão que a sociedade possui sobre a docência e seus profissionais. Assim, segundo Foucault (1999), os discursos podem intervir no processo de subjetivação, pois eles estão carregados com uma bagagem histórica dominada por relações de poder.

Como descrito por Hall (2011) e ressaltado no texto de Marcelo (2009), as experiências vivenciadas pelos docentes através de relações interpessoais auxiliam no processo de sua construção identitária, sendo que esta poderá guiar suas ações ao lecionar. Neste trabalho consideramos a importância das identidades profissionais docentes, tendo em vista que essas são expressas através da forma como o docente leciona e se posiciona dentro do ambiente escolar e das situações que o envolvem. São essas construções juntamente com as reflexões do docente diante de suas próprias ações e de outras observações que o levarão a fazer escolhas que guiarão seus métodos e práticas didáticas.

Apesar de reconhecer que o processo de formação identitária ocorre em inúmeras e complexas instâncias sociais e individuais, pressupomos que o período de formação inicial é muito importante nesse processo. Essa questão se evidenciou em um estudo anterior (VIVIANI; GURIDI; FAHT, 2016), realizado com a participação de alunos ingressantes e em estágio final do curso de LCN. A pesquisa apontou que ao longo do curso houve alterações quanto à percepção da função docente, indicando que as experiências e conhecimentos obtidos ao longo do curso foram agregados à perspectiva dos alunos, que incorporaram conceitos teóricos às suas concepções iniciais. Desse modo, observou-se que as identidades docentes dos alunos se (re)construíram ao longo do curso, com base nas relações interpessoais e experiências vivenciadas tanto em sala de aula como nas escolas campo dos estágios.

Os estágios em LCN e sua importância

Em conformidade com as normatizações federais brasileiras e como parte do projeto pedagógico de LCN, o estágio obrigatório é um requisito para a conclusão do curso. Todavia sua importância para os estagiários vai muito além disso, propiciando uma oportunidade de unificar teoria e prática e experienciar previamente suas rotinas como futuros professores, permitindo ponderações sobre suas identidades docentes.

O estágio obrigatório de LCN foi estruturado para permitir a (re) construção das identidades profissionais dos futuros professores mediante propostas de atividades e espaços para reflexão. O currículo prevê a realização de 400 horas de estágio em uma escola pública parceira ao curso de LCN e a frequência em três disciplinas de orientação dos estágios, semestralmente, em que são compartilhadas as experiências dos estagiários e desenvolvidas atividades reflexivas conjuntas.

O primeiro semestre é formado por 130 horas de estágio, que são utilizadas para o reconhecimento e a integração dos estagiários nas escolas, assim como a coleta de informações que ao final do semestre os permitirão elaborar um livro artesanal. O intuito deste trabalho é que os estagiários façam registros variados (imagens e textos) de suas experiências na escola campo e reflitam sobre a cultura escolar produzida localmente.

No segundo semestre os estagiários devem cumprir uma carga horária de estágio também de 130 horas, em que se inicia o contato com a sala de aula através do acompanhamento de professores que nelas lecionam. O trabalho de conclusão do semestre baseia-se em uma produção audiovisual sobre as novas vivências dos estagiários.

No último semestre, composto por 140 horas, os estagiários devem realizar regências, em que têm a oportunidade de experienciar os procedimentos pelos quais os docentes passam diariamente. Os estagiários percorrem o trajeto criativo de escolha da temática da aula e da abordagem didática, seleção e definição de materiais, em conjunto com o professor de Ciências. As aulas ministradas são avaliadas pelos professores das turmas. Como trabalho final, os estudantes elaboram

um artigo científico em que abordam suas experiências e perspectivas sobre o estágio, traçando paralelos entre trabalhos científicos e suas observações, o que pode levar a uma reflexão associada às suas subjetividades. O processo como um todo é supervisionado, na escola campo, por coordenadores e diretores, além dos professores das turmas, e na Universidade a supervisão se dá através das docentes e educadoras que compõem o grupo responsável pelo estágio de LCN.

Segundo Viviani (2019), fica evidenciada a importância da experiência prática para a construção identitária do docente, pois é a partir desta que são unificadas a teoria pedagógica e a experiência pessoal, promovendo novas práticas de ensino. Luehmann (2007) aponta dois princípios que podem colaborar para construção das identidades docentes, sendo eles a possibilidade de que os docentes iniciantes possam adquirir experiência e a possibilidade de contato com outros docentes como troca de experiências que estimulem sua reflexão sobre o papel e legitimação de uma identidade individual e em grupo. Princípios esses que a proposta de estágio de LCN se propõe a seguir para oferecer oportunidades aos graduandos que lhes permitam refletir sobre suas identidades profissionais a partir da mescla de suas experiências pessoais, conteúdos apreendidos no curso, interações interpessoais e suas vivências na escola.

A estruturação do estágio de LCN e suas atividades propicia ao estagiário uma ampla reflexão crítica sobre as identidades docentes presentes no meio escolar e na sociedade. Suas observações no primeiro módulo contribuem para uma análise sobre a cultura daquela escola campo e para propor soluções de aperfeiçoamento. Já as atividades do segundo módulo permitem uma melhor compreensão sobre métodos de ensino, o que está interligado à prática educativa, os estagiários experimentam modelos educacionais como alunos, porém tendo a visão crítica de futuros professores para fazer uma análise sobre sua efetividade. No último módulo os estagiários assumem o papel de professores e experienciam o processo de regência que lhes permite unificar todo o aprendizado adquirido dentro e fora do local de estágio e assim (re)construírem suas identidades docentes. (VIVIANI, 2020)

Metodologia

Nosso estudo guiou-se pela metodologia qualitativa em que “o objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70), tendo em vista que almejamos discutir as relações que constituem a (re)construção das identidades dos educadores. Relações estas de alta complexidade por serem interpeladas pelas subjetividades dos indivíduos.

Na medida em que pretendemos compreender melhor as relações entre as identidades docentes e suas construções, através de interações que o estágio de LCN proporciona aos estagiários e supervisores, partimos da análise dos discursos de alguns destes supervisores mediante entrevistas semiestruturadas. A análise de discurso foi realizada mediante inspiração foucaultiana.

A inserção das teorizações foucaultianas em nosso estudo deve-se à sua abordagem arqueológica, que busca “as articulações entre as práticas discursivas e toda a outra ordem de coisas que se pode chamar de práticas não-discursivas, tais como as condições econômicas, sociais, políticas, culturais etc.”. (VEIGA-NETO, 2004, p. 57) Isso permite que possamos analisar os discursos e suas possíveis origens e transformações, bem como suas implicações sobre as subjetividades dos indivíduos.

Em virtude da universalização dos discursos, esses acabam transmitindo as vontades e propósitos daqueles que os proferem, ganhando status de verdadeiros devido a sua aceitação social. Em vista disso podemos traçar um paralelo com o processo de construção das identidades docentes, quando analisamos seu histórico, pois desde sempre este foi fortemente moldado pelos discursos disseminados pela sociedade e pelo Estado com relação aos docentes e suas práticas.

Para selecionar os participantes do estudo contatamos alguns dos supervisores de estágio e 5 deles se dispuseram a participar, sendo quatro coordenadoras e uma diretora que acompanharam e supervisionaram os estagiários de LCN nas escolas campo por no mínimo um ano. Optamos por realizar entrevistas semiestruturadas, com o apoio de um roteiro de perguntas, que possui uma margem de flexi-

bilidade. Estas entrevistas ocorreram como uma conversa interativa, característica essa que visa uma maior fidelidade ao que os entrevistados consideram importante, de modo a se sentirem mais à vontade. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “se as pessoas forem tratadas como ‘sujeitos de investigação’, comportar-se-ão como tal, o que é diferente do modo como normalmente se comportam” (p. 68), deste modo a entrevista em formato de conversa busca propiciar um ambiente natural, livre de pressão e obter respostas mais fidedignas às concepções do entrevistado.

Devido às restrições geradas pela pandemia do coronavírus, as entrevistas foram realizadas remotamente através de um aplicativo de vídeo chamada, em que foi possível fazer contato visual com as supervisoras enquanto as perguntas eram feitas, orientadas pelo roteiro proposto. As entrevistas tiveram seus áudios gravados, gerando arquivos com duração de 30 a 60 minutos. Posteriormente foram feitas as transcrições dos áudios que geraram entre 4 e 6 páginas de texto para cada entrevista.

Utilizamos nomes fictícios para representar as participantes da nossa entrevista, de modo a manter a privacidade das profissionais.

O projeto desta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da EACH.

Através das análises das entrevistas nos deparamos com a regularidade de alguns discursos por meio das falas das participantes e, destacamos sobretudo suas perspectivas sobre o papel do coordenador, as suas percepções sobre o estágio obrigatório de LCN e a presença de processos de construção de identidades docentes.

Resultados

Perspectivas sobre o papel do coordenador

Ao serem indagadas sobre o papel do coordenador pedagógico, as supervisoras de estágio destacaram a importância desse profissional para o meio escolar tendo em vista a teia de interações que ele faz, sendo destacado um discurso de *função articuladora do coordenador*:

[O coordenador] é o mediador dessa relação, tanto do professor com aluno, do professor com o estudante, da família com professor (ISABELA, 2021). Nós somos a ponte, entre a gestão (direção) e os professores, entre o currículo e esse professor, que precisa fazer essa mediação [...] O coordenador tem a função de tornar acessível os conhecimentos teóricos pedagógicos e educacionais que existem para esse professor (NATÁLIA, 2021).

A expansão dessa função articuladora até a comunidade fora da escola também foi mencionada como essencial para o desenvolvimento das atividades escolares:

[O coordenador] é a pessoa que fala com toda a comunidade (GISLAINE, 2021).

[O coordenador] consegue trazer a família para dentro da escola. A gente consegue colocar a família muito mais ciente do que o estudante está vivenciando aqui dentro [...] eu consigo situar a família do papel dela (ISABELA, 2021).

Observamos que é destacada a importância dessa parceria entre o coordenador e as demais esferas, de modo que ambas as partes trazem contribuições para o meio escolar, seja através da integração de novos conhecimentos e práticas pelos professores, da extensão do conteúdo escolar às famílias, seja pelo incentivo e apoio das famílias aos alunos.

Percepções sobre o estágio de LCN

Os estágios de licenciatura são tidos como essenciais na concepção de Pimenta (1999), pois a coletividade neles presente permite que os futuros professores experienciem previamente, e na prática, a rotina escolar. Todavia essa experiência de estágio não contribui apenas com as subjetividades dos estagiários, mas também com a dos professores e alunos da escola.

Quando indagadas sobre a importância do estágio para as escolas as supervisoras relataram que a presença dos estagiários traz novos conteúdos para os professores, traz atualizações, evidenciando um discurso de *formação docente*:

A parceria de estágio traz formação para o professor, traz conteúdo, traz intelectuais para dentro da escola (PAULA, 2021).

Vocês trazem coisas, as quais não estão mais dentro da realidade da escola, porque quem está na escola já saiu a bastante tempo da universidade e volta para fazer cursos a distância, pós-graduação, mas é uma coisa assim estanque (GISLAINE, 2021).

Em resposta ao questionamento sobre o diferencial entre o estágio da EACH em relação a outras universidades, pudemos identificar a presença de variados discursos que abordaremos a seguir. Uma das primeiras diferenças citadas é própria proposta de estágio, pois a de LCN prevê uma série de atividades que o estagiário deverá seguir desde o início até o fim do estágio, indicando um discurso sobre a *importância do planejamento*:

Os estagiários vêm com o projeto de estágio, eles sabem o que querem, eles têm o roteiro, então isso é um diferencial que resulta em benefício tanto para eles, por ser mais tranquilo você saber o que está fazendo e também para escola que recebe como um elemento a mais na constituição da sua equipe (PAULA, 2021).

Também foi evidenciado um discurso de maior *percepção das demandas do ensino local*, em que são propostas pelos estagiários atividades e projetos passíveis de serem desenvolvidos dentro da realidade daquela escola e visando atender às suas necessidades específicas, como é exemplificado no depoimento da supervisora Isabela:

São projetos de fato contextualizados no contexto da vida do meu aluno. Eu olho a comunidade e percebo que vocês vêm com projetos de acordo com a comunidade na qual a escola está inserida (ISABELA, 2021).

A presença do estagiário na escola, e sua interação com alunos, revelou um discurso de *incentivo à continuidade dos estudos*, pois este contato permite que os alunos se identifiquem com algumas experiências de vida dos estagiários e assim fiquem motivados a cursar uma universidade:

Era um lugar que “eu nunca chegaria na USP, não poderia entrar”, a gente cria preconceitos. E quando você convive com aquelas pessoas [estagiários] você pensa “eu sou igual”, então, traz uma equidade, ele aproxima a universidade da escola, o que muitas vezes nos outros estágios não tem (MARLANA, 2021).

Isso que é legal nessa parceria das escolas públicas com as universidades públicas, porque [o aluno] fala assim “eu também posso” (NATÁLIA, 2021).

Também foi perceptível a presença de um discurso de *postura ativa dos estagiários*, sendo destacada pelas supervisoras a grande participação, proatividade e engajamento dos estagiários de LCN:

Em outras unidades de ensino a gente tem o estagiário vindo para observar, fazendo o relatório e indo embora, ele não produz na escola uma reflexão, uma interação, infelizmente. [...] [os de LCN] são estagiários que estão aqui olhando os nossos alunos para ter a vivência, olhando nossos professores, olhando nosso trabalho, mas eles vêm propondo ações, discutindo alternativas (MARLANA, 2021).

Eu percebo que os alunos da EACH vêm não só preocupados com a questão pedagógica, vocês têm muitas ideias de projetos que mudam a qualidade de vida do aluno fora daqui (ISABELA, 2021).

Tem aquele momento em que o estagiário tem que fazer uma aula, tem que trazer uma prática da faculdade para poder aplicar e isso é bacana, isso é muito diferente (GISLAINE, 2021).

Por meio dos depoimentos pudemos observar a presença de vários discursos que relacionam a importância e o diferencial da proposta de estágio de LCN ao meio escolar, e que demonstram o quanto esses discursos podem contribuir com as ações realizadas dentro da escola e suas implicações sobre todos ali presentes.

Discussão e Conclusão

Ao considerarmos a forma como a docência se estruturou ao longo dos séculos, observamos que essa sempre esteve em constante desenvolvimento e atualização, seguindo os parâmetros que lhe eram impostos pelo Estado (LAWN, 2001). Assim, a partir das teorizações foucaultianas, podemos depreender que a docência foi moldada através das práticas-discursivas disseminadas historicamente, de modo que as identidades docentes também foram se construindo a partir destes discursos e, por conseguinte, constituindo práticas profissionais.

Por meio das análises discursivas das entrevistas com as supervisoras, foi notório o discurso da *função articuladora dos coordenadores*, sendo sublinhada a função de mediação entre a gestão e a docência, de modo que o coordenador auxilie na formação continuada do professor para atualizar suas práticas em detrimento de poder facilitar e ampliar o aprendizado dos alunos. Verificamos similaridades discursivas dessas falas com as orientações normativas municipais. Segundo o Decreto Municipal n. 54.453/2 de 2013, que designa as atribuições dos profissionais da rede municipal de ensino, o coordenador deve fazer uma articulação entre todas as esferas do meio escolar:

O Coordenador Pedagógico é o responsável pela coordenação, articulação e acompanhamento dos programas, projetos e práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional, em consonância com as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação, respeitada a legislação em vigor (São Paulo, 2013).

A extensão dessa função articuladora até a comunidade, também foi relatada pelas supervisoras, assim como é fixado pelo mesmo decreto, que informa ser uma atribuição do coordenador pedagógico “participar da elaboração, articulação e implementação de ações, integrando a unidade educacional à comunidade e aos equipamentos locais de apoio social”. (São Paulo, 2013) Esse discurso aponta que, através do desenvolvimento de atividades e projetos

na escola, é possível promover uma maior integração com a comunidade e, como consequência, ter uma maior inserção das famílias dos alunos no meio escolar. As famílias seriam grandes aliadas para um melhor aprendizado, para entender e procurar soluções efetivas às necessidades individuais de cada aluno, o que poderia impactar toda a comunidade.

As supervisoras destacaram a *formação docente* como fator de grande importância nessa parceria entre a universidade e a escola, pois os estagiários podem contribuir com a formação continuada dos professores que os acompanham ao trazerem conteúdos práticos e teóricos que podem atualizar as práticas dos professores.

Em relação aos diferenciais entre a proposta de estágio de LCN e de outras instituições de ensino, foram perceptíveis diversos discursos, sendo um deles o da *importância do planejamento*, em que é delineada a singularidade e a relevância de uma proposta de estágio como a da EACH. Esta possui uma estruturação prévia para acompanhar o estagiário em todo seu percurso na escola campo, assim como maximizar e potencializar suas ações, de modo a lhe proporcionar uma experiência o mais completa possível em relação ao cotidiano escolar que o espera ao se tornar um docente.

A forma como a proposta de estágio é estruturada também contribui para a presença do discurso de *percepção das demandas do ensino local* pelos estagiários, descritas pelas supervisoras. As atividades realizadas pelo estagiário na escola e o compartilhamento e discussão dessas experiências nas disciplinas de orientação de estágio na universidade possuem o intuito de permitir que reflexões sejam feitas, de modo que os estagiários desenvolvam um olhar atento para as necessidades daquela escola campo e possam propor alternativas para atender a essas demandas. (VIVIANI, 2020) A importância da relação estagiário-aluno foi enfatizada através do discurso de *incentivo* à continuidade dos estudos nos depoimentos das supervisoras, pois essa maior interação entre estagiários e alunos permite que aproximações e identificações sejam feitas, de modo que os alunos tenham co-

nhecimento sobre o percurso dos estagiários e se sintam representados por eles e motivados a buscar uma formação acadêmica na universidade.

Através das falas das supervisoras foi observável a presença e a valorização de um discurso de *postura ativa dos estagiários*, sendo essencial para elas que, muito além da observação, atividade bastante comum nos estágios em geral, os estudantes sejam proativos, que auxiliem os professores e desenvolvam atividades práticas e projetos. Dessa forma, a experiência de estágio seria muito mais produtiva para o estagiário e também para a escola, que se beneficiaria de suas ações.

Podemos inferir que a relação estagiário-aluno representa a relação professor-aluno, o que aponta para uma valorização do discurso de práticas ativas docentes por parte das supervisoras. Assim, podemos observar que há um ideal de professor presente nos depoimentos das mesmas quando destacam a importância do estagiário ser ativo, de ele desenvolver atividades práticas e experimentais com os alunos, o que poderia levar a maiores contribuições para o processo de aprendizagem.

Esse discurso também circula na esfera acadêmica há bastante tempo, desde o final do século XIX, se consolidando no início do século XX como base da pedagogia renovada, incluindo a experimentação como forma de tornar o aprendizado mais efetivo e autônomo. O discurso sobre uma postura docente ativa está presente também nos cursos de formação de professores, através dos conteúdos e conceitos teóricos veiculados nas diferentes disciplinas e nas práticas dos estudantes. Segundo Viviani (2019), estagiários de LCN afirmam que atividades práticas produzem uma aprendizagem maior e mais significativa e buscam incorporá-las em suas vivências nas escolas campo.

Dessa forma, observamos que os discursos, através de suas construções históricas governadas pelas relações de poder, podem interferir no processo de construção das identidades docentes e, por conseguinte, nas práticas desses futuros profissionais.

As identidades docentes são construídas a partir de fatores intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo, que, sob a perspectiva foucaultiana, assume uma posição de sujeito em relação aos discursos que são disseminados e estão difundidos por todas as esferas sociais. Verificamos que na fala das supervisoras foi destacado um discurso de função articuladora do coordenador, estando este em acordo com aquele veiculado pelas diretrizes municipais que regulamentam as atribuições dos funcionários escolares. Concluímos que o discurso de articulação foi incorporado pelas supervisoras para constituir suas práticas profissionais.

As avaliações positivas das supervisoras sobre a proposta de estágio de LCN destacaram o planejamento, a percepção dos estagiários em relação às necessidades da escola campo, a interação estagiário-aluno e, principalmente, a postura ativa dos estagiários em não somente observar, todavia também propor atividades práticas e projetos que envolvessem os alunos. Concluímos que a estruturação do estágio possibilita reflexões que produzem identidades, que são traduzidas nas práticas dos estagiários nas escolas campo. Da mesma forma é perceptível que o discurso de um ideal de identidade docente ativa, enfatizado pelas supervisoras como essencial para as práticas profissionais, é semelhante aos discursos disseminados na esfera acadêmica. Desse modo, podemos concluir que tanto as experiências vivenciadas nas escolas campo como as dos cursos de formação inicial podem afetar o processo de (re)construção identitária dos estagiários.

Ao longo da pesquisa, ficou clara a importância da realização dos estágios obrigatórios na formação dos profissionais da educação e no processo de construção identitária docente. Tanto por parte dos estagiários, futuros professores que estão adentrando as escolas de ensino básico, que muito em breve serão o seu ambiente de trabalho, como por parte dos profissionais das escolas campo, que têm a oportunidade de refletir sobre suas práticas e ideais de educação. Essas reflexões e contatos se constituem em um momento único para o processo de (re)construção de identidades docentes.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, A. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 1. São Paulo, p. 45-56, jan./abr. 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2011.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. *In*: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (ed.). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000.

LUEHMANN, A. L. Identity development as a lens to science teacher preparation. **Science Education**, [S.L.], v. 91, n. 5, p. 822-839, set. 2007.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.

NÓVOA, A. *et al.* O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2014, p. 13-34.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15- 34.

SÃO PAULO (SP). **Decreto n. 54.453**, de 10 de outubro de 2013. Fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede municipal de ensino. São Paulo: Câmara Municipal, 2013. Disponível em:

<<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-54453-de-10-de-outubro-de-2013>>. Acesso em: 22 maio 2021.

SILVA, C. P.; VIVIANI, L. M. Formação inicial de professores e identidades docentes: formas de recepção de uma proposta de estágio obrigatório em escolas campo. *In*: SILVA, A. J. N.; SOUZA, I. S.; LIMA, R. F. (org). **Discursos, Práticas, Ideias e Subjetividades na Educação 6**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2021, p. 12-25.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VIVIANI, L. M.; GURIDI, V. M.; FAHT, E. C. Identidades docentes e culturas profissionais: análise de discurso de narrativas textuais de estudantes do curso de licenciatura em ciências da natureza (EACH/USP). *In*: MONTEIRO, S. A. S. (org.). **Formação Inicial e Continuada de Professores: da Teoria à Prática**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2016, p. 129-141.

VIVIANI, L. M. Formas de subjetivação docente e formação inicial de professores: análise discursiva de produções de estagiários. *In*: MONTEIRO, S. A. S. (org.). **Formação Docente: princípios e fundamentos 4**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019, p. 180-190.

VIVIANI, L. M. Formação inicial de professores e estágio obrigatório: uma proposta que investe na (re)construção de identidades docentes. *In*: MEMBIELA, P.; CEBREIROS, M. I.;

VIDAL, M. (ed.). **Perspectivas de Ensino na Educação Superior**. Barbadás: Educación Editora, 2020, p. 315-319.

POLÍTICAS E PROGRAMAS DE INDUÇÃO DOCENTE NO BRASIL: O CASO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/CAPEs

BEATRIZ MARTINS DOS SANTOS PRADO
beatrizprado@unisantos.br Universidade Católica de Santos (UNI-
SANTOS) – Brasil

VALDILENE ZANETTE NUNES
valdilene.nunes@unisantos.br Universidade Católica de Santos
(UNISANTOS) – Brasil

MARINEIDE DE OLIVEIRA GOMES
marineide.gomes@unisantos.br Universidade Católica de Santos
(UNISANTOS) – Brasil

Resumo

O presente trabalho intenciona dimensionar as Políticas Públicas Educacionais que abordam a indução e a formação docente no Brasil nos últimos anos e como tais políticas têm influenciado na construção de programas que contemplem a formação inicial de professores em nível superior, por meio da análise dos editais do Programa de Residência Pedagógica proposto pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) nos anos de 2018 e 2020. Busca-se verificar as semelhanças e as diferenças entre ambas as edições, com o intuito de refletir sobre os limites e possibilidades de tal experiência para a formação de professores e a aproximação de ambientes reais da profissão, como o estágio curricular supervisionado. Concluímos que as experiências vivenciadas no Programa de Residência Pedagógica/Capes (PRP/Capes) podem ser utilizadas como materiais para ampliar a perspectiva formativa dos estudantes e para reformulação dos estágios curriculares supervisionados, uma

vez que pode ser apontado como um caminho para a aprendizagem profissional docente, a partir dos contextos da realidade escolar.

Palavras-chave: Residência Pedagógica; Programas de indução profissional docente; formação docente.

Introdução

O presente trabalho é fruto das pesquisas realizadas pelas autoras, analisando a primeira e a segunda versão do Programa de Residência Pedagógica/Capes (PRP/Capes), homologado pelo Edital Capes n. 6/2018 Retificado II e pelo Edital Capes n. 1/2020. Intencionamos dimensionar as Políticas Públicas Educacionais que abordam a indução e formação docente no Brasil nos últimos anos e como tais políticas têm influenciado na “construção” de programas que contemplem a formação inicial de professores em nível superior. Pretendemos também analisar os editais de homologação do PRP/Capes (2018 e 2020), com o objetivo de verificar as semelhanças e diferenças entre ambas as edições, com o intuito de refletir sobre os limites e possibilidades dessa experiência em cursos de formação de professores – sobretudo em se tratando dos estágios curriculares supervisionados.

O PRP/Capes é um programa vinculado à Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, instituída por meio do Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016 (BRASIL, 2016), que propõe no VIII objetivo do artigo 3º “assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica”.

Desenvolvemos a análise de documentos como Decretos, Pareceres, Editais e Portarias que abordassem a respeito de políticas e programas de indução e formação docente, a partir Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, a qual consideramos como um marco nos programas de indução docente e

da assunção da Capes no papel de fomentar políticas para a formação de professores para a educação básica.

Compreendemos que o documento constitui-se como referência e memória histórica daquilo que se sucedeu à época. Dessa forma, a escolha do instrumento de análise documental justifica-se para compreendermos quais intencionalidades e influências estavam ali presentes no processo de elaboração de tais políticas, em especial o PRP/Capes, na intenção de compreender a gênese do programa, suas concepções e perspectivas de formação de professores, buscando reconstituir as influências governamentais, de políticas públicas e os campos de concepções educacionais em disputa. Para desenvolver a análise documental, buscamos, na lógica interna do texto, respostas às perguntas necessárias para responder ao problema de pesquisa. (CELLARD, 2012; DUFFY, 2005)Primeiramente, abordaremos acerca das Políticas Públicas Educacionais que antecedem e sucedem a experiência do PRP/Capes, buscando mensurar as influências e as concepções de formação de professores em disputa na construção de tais políticas.

Em seguida, apresentaremos uma análise comparativa entre as edições do PRP/Capes, homologadas pelo Edital Capes n. 6/2018 Retificado II e Edital Capes n. 1/2020, no qual pretendemos identificar as mudanças ocorridas de uma edição para a outra, quais as influências para tais alterações e destacar as concepções de formação de professores, estágio e unidade teoria e prática desses editais.

Finalizamos com algumas proposições para reflexão sobre as experiências de programas de indução docente e como podemos olhar para tais práticas, dimensionando os limites e possibilidades, para as Instituições de Ensino Superior (IES) reformularem os currículos dos cursos de Licenciatura, incluindo os estágios curriculares supervisionado.

Políticas públicas educacionais sobre indução docente no Brasil

A formação de professores no Brasil passou por diversos formatos até alcançarmos a formação em cursos de licenciatura (TANURI, 2000). É importante destacar a Constituição de 1988 como um marco na consolidação de políticas públicas em prol do direito

à educação e da busca pela qualidade na formação de professores para a educação básica. Para tanto, foram desenvolvidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Resoluções CNE n. 1 e 2/2002, como documento norteador para as IES adequarem os currículos dos cursos de licenciatura. Em tal documento, o conceito de indução e iniciação docente ainda não está presente, colocando a formação e a construção da prática docente como aquisição de competências numa clara visão que dissocia teoria e prática e que considera que a formação deve privilegiar o caráter instrumental do fazer docente.

Defendemos que a formação docente não ocorre a partir da aquisição de competências, mas sim a partir da aprendizagem profissional, das reflexões e trocas de experiências entre os sujeitos, assim como Nóvoa (2017) aponta uma aproximação da formação de professores com o contexto da realidade escolar e que não separa a teoria da prática. Acreditamos que é a partir desses contextos de aproximação com a escola, tendo em vista as experiências, pesquisando e problematizando teorias e práticas, que a formação profissional docente ocorre. Destacamos esse entendimento, pois consideramos ser essa aproximação ou vivência em ambiente escolar um dos conceitos-chave para a construção das políticas de indução docente.

Cruz, Farias e Hobold (2020) evidenciam o quanto o processo de indução docente, nos anos iniciais da profissão, contribuem para o desenvolvimento profissional desses professores, encaminhando-os para um processo de aperfeiçoamento contínuo.

Tal concepção de formação, além de contribuir para a formação de professores em nível superior, contribui para a formação permanente dos docentes, num eterno desvelamento da realidade-experiência, problematização, reflexão e transformação das práticas, embasado no conceito de educação como prática social e de *práxis* de que, em uma relação dialética com o mundo e com outros sujeitos, de forma crítica e histórica, as realidades podem ser des/reveladas. (PIMENTA, 2012) As primeiras iniciativas de políticas e programas de iniciação/indução docente no Brasil surgiram a partir do estabelecimento da Capes como responsável pelos cursos de formação de professores para a edu-

cação básica, sendo anteriormente apenas responsável pelos cursos de pós-graduação, colocada com o papel de fomentar programas para a formação inicial e contínua de professores.

A temática da indução docente entra em destaque no Brasil e no mundo após a publicação do relatório “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, demonstrando as dificuldades de transição dos estudantes dos cursos de licenciatura para a atuação como professores e da desistência de bons professores nos anos iniciais da profissão, publicado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2006 (ANDRÉ, 2012). Entendemos que esse relatório pode ter influenciado e despertado iniciativas de programas de iniciação/indução docente em todo mundo, tendo em vista o poder e influência de organizações internacionais, como a OCDE, na promoção de políticas.

Na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica é estabelecida a relevância de estreitar os laços entre os saberes da realidade escolar com os cursos de licenciatura oferecidos pelas IES, para a constituição de uma visão de formação de professores a partir dos contextos reais. Esse entendimento deu origem à configuração de programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), previsto no artigo 10, inciso 1º, do Decreto n. 6.755/2009:

§ 1º Os programas de iniciação à docência deverão prever:

I – a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e as redes de educação básica; e

II – a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública. (BRASIL, 2009, p. 5)

Com isso, a partir do Decreto n. 7.219/2010, as bolsas do programa Pibid passaram a ser disponibilizadas a estudantes dos cursos de licenciatura de IES públicas, IES confessionais e IES privadas com ou sem fins lucrativos, contudo a prioridade das bolsas passou a

ser os bolsistas do Programa Universidade para Todos (Prouni)¹ das instituições. Ao longo do seu desenvolvimento, o programa recebeu um enaltecimento por ser considerado um espaço importante de formação inicial de professores em nível superior e de formação contínua com os professores das escolas-campo, como são chamadas as escolas públicas de educação básica nas quais o programa é desenvolvido. Contudo, existem alguns pontos do programa que são alvo de críticas: a existência de número restrito de bolsas (não universalização) e participação de IES privadas – que se beneficiam de recursos públicos. (GIMENES, 2016) Consideramos que o Pibid ampliou o debate a respeito do tema de indução docente, a respeito de formar os professores para/nos contextos reais da profissão – as escolas públicas de educação básica. Conforme afirmamos anteriormente, aproximar a formação de professores (no ensino superior) com as escolas públicas (na educação básica) pode favorecer a *práxis* docente, numa relação dialética ação, reflexão e ação refletida, por meio da qual os professores, juntamente com seus pares formam-se continuamente, problematizando, pesquisando e refletindo sobre suas práticas.

O chão da escola como meio para a construção da aprendizagem profissional docente contribui para o fortalecimento e o reconhecimento da escola como espaço de formação de professores. (SILVA JUNIOR, 2015) A formação de professores ocorre no dia a dia do professor na sala de aula, nas trocas entre os pares sendo necessário para isso desmistificar a escola como espaço apenas de trabalho, mas fortalecer seu aspecto de ambiente que vai além do espaço físico, uma vez que envolve relações – para todos os sujeitos envolvidos – interna e externamente às escolas. Por essa razão fazemos a defesa da escola como ambiente formativo de professores, transcendendo o espaço e a dinâmica disciplinar do campo educacional, para uma construção coletiva de saberes.

1. O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado em 2004, pela Lei n. 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prouni-sp-1364717183#:~:text=O%20Programa%20Universidade%20para%20Todos,institui%C3%A7%C3%B5es%20privadas%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior>. Acesso em: 26 abr. 2021)

Canário (2009, p. 148) afirma a importância de superarmos essa dinâmica compartimentalizada, para se constituir como um espaço diverso e comum, no campo das ciências sociais, construindo um território educativo – com estudantes, professores, famílias e sociedade, tendo em vista que na escola, local diverso e plural, as ações docentes possam representar material de pesquisa para reflexão, envolvendo diferentes instituições e sujeitos, de forma intencionalizada e colaborativa.

O entendimento expresso nas políticas de indução docente vai ao encontro desse posicionamento, de trazer a formação docente para os contextos reais das escolas. Nesse contexto de influências, com políticas e programas para a formação docente inicial e contínua, encontramos iniciativas de Programas de Residência Pedagógica no Brasil por IES públicas. Uma das primeiras iniciativas nasceu na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) *campus* Guarulhos, com o Programa de Residência Pedagógica, que consistia no estágio oferecido em todos os segmentos e áreas da formação de licenciandos do curso de Pedagogia. Ocorreram outras iniciativas também, no âmbito da formação de professores iniciantes, recém-formados dos cursos de licenciatura, fomentados pela Capes – na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – com o Colégio Pedro II – e na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – com o Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional (FARIA, 2018).

Consideramos que ambos os formatos de programas de indução – ocorrendo concomitantemente com o curso de licenciatura e com professores recém-formados – contribuem para estabelecer no campo da formação de professores iniciativas de formação contínua/permanente, de reflexão sobre as teorias e práticas. Alarcão e Roldão (2014) já apontavam a relevância do período de indução para a formação de professores, em especial para aqueles que estavam iniciando na profissão docente.

Nesse cenário de formulação de Políticas Públicas Educacionais, para a formação de professores e em prol da qualidade de ensino da educação básica, temos a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE) – fruto de ampla participação social de entidades representativas do campo da educação no país –, homologado pela

Lei Federal n. 13.005/2014, com 20 metas para o decênio de 2014 a 2024 e diretrizes para o desenvolvimento de políticas educacionais. Nas metas 15 e 16 do PNE, são estabelecidos propósitos em relação à formação de professores, em especial nas estratégias 15.3 e 15.11 que tratam a respeito da ampliação do programa de iniciação à docência e da implantação da política nacional de formação continuada. (BRASIL, 2014) Em 2015 são homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial e Continuada de professores, Resolução n. 2/2015, que alteram as diretrizes estabelecidas em 2002. As novas diretrizes demonstram um avanço significativo na proposição da formação de professores, afirmando “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”. (BRASIL, 2015, p. 4) Tal compreensão revela uma formação de professores que vai ao encontro de uma perspectiva formativa reflexiva, situando o ensino-aprendizagem dos estudantes em dois âmbitos indissociáveis: teoria e prática, socializando e construindo conhecimentos a partir da problematização e da reflexão. Tais diretrizes trouxeram esperança de reformulação na formação de professores no Brasil, tendo em vista o processo das IES de readequarem seus currículos e estágios.

No contexto da criação do PRP/Capes em 2018, estava sendo elaborada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica, prevista como uma das metas do PNE. A BNCC, assim como a DCN de Formação de Professores de 2002 – Resolução CNE n. 2/2002 –, tem enfoque em uma formação por aquisição de competências e habilidades, que remonta à visão de treinamento de professores, o que trafega na contramão da perspectiva de formação aqui defendida: uma formação com pesquisa, autônoma e de reflexão sobre as práticas e o mundo. Pensamos o ensino reflexivo não como um *slogan* que justifica diferentes perspectivas políticas e ideológicas de alguns formadores de professores, mas como o reconhecimento de que os envolvidos devem exercer um papel ativo nas (re)formulações de seu trabalho, lembrando que “a produção de conhecimentos

novos sobre ensino não é papel exclusivo das universidades”. (ZEICHNER, 2008, p. 539) A escola é um espaço de aprendizagem que transcende a exposição de conteúdos; ela trata da realidade social. Colocar a formação dos estudantes das escolas de educação básica para adquirir competências e habilidades minimiza as potencialidades de ser mais desses estudantes – de refletirem, pesquisarem sobre o mundo.

Também problematizamos sobre o papel do professor e dos contextos de ensino- aprendizagem com a proposta da BNCC – compreendemos que tal configuração de formação encaminha a prática dos professores para a execução de técnicas para que os estudantes conquistem as competências e habilidades descritas pela BNCC.

Em 2018, foi instituído o Programa de Residência Pedagógica/ Capes (PRP/Capes), a partir da Portaria GAB n. 38/2018 e o Edital n. 6/2018. O PRP/Capes propôs a implantação de projetos inovadores em parceria com estudantes dos cursos de licenciatura das IES e professores das escolas públicas de educação básica. Um dos objetivos do PRP/Capes também englobava a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Houve repúdio de diferentes entidades em relação à vinculação do PRP/Capes com a BNCC, afirmando que a intervenção de reformulação dos currículos e PPC das IES, a partir da BNCC, fere o princípio da autonomia universitária, interferindo nos projetos dos cursos e na concepção das IES.

Esses apontamentos foram expressos em manifesto assinado pelas entidades: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), entre outras.

Mais recentemente, foi instituída a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), com a Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que altera a Resolução CNE n. 2/2015. A BNC –Formação contempla as expectativas de formação de professores em consonância com a BNCC para a educação básica, colocando a formação do professor em um patamar de formação técnica – com ausência de reflexão e construção de saberes docentes – na forma de mera aprendizagem técnico-prática, sem teoria.

Em diversos momentos do texto, a formação de professores é mencionada como aquisição de competências, colocando como fundamento “associação entre as teorias e as práticas pedagógicas”. (BRASIL, 2019, p. 3) Essa dissociação entre teoria e prática reflete uma concepção de educação que divide a formação de professores. Entendemos que não existe momento da teoria e momento da prática, pois elas ocorrem concomitantemente na relação dos professores e estudantes com os contextos reais na escola.

Podemos observar que, no contexto das políticas e programas de indução no Brasil, passamos, nos últimos anos, por avanços e retrocessos, no que diz respeito a uma disputa entre os campos da formação técnica x formação reflexiva. Essas tensões e alterações nas políticas são reflexo das influências do discurso neoliberal, que busca uma formação atendendo às demandas de racionalidade, de eficiência e de produtividade, formando sujeitos para o trabalho e a competitividade do mercado. (SCHEIBE, 2008)O contraponto a essa perspectiva de formação, e a qual nos posicionamos favoravelmente, é de uma educação problematizadora, que encaminhe a formação de professores em uma perspectiva reflexivo-crítica, com reflexão sobre as práticas e sobre a sociedade, pois acreditamos que a ação educativa é uma prática social, que encaminha os sujeitos para a humanização – em busca do “ser mais”. (FREIRE, 2014)Os campos em disputa são incessantes, pois para os governos e políticas neoliberais não é interessante a formação de sujeitos, estudantes e professores que re-flitam sobre seus papéis como cidadãos na sociedade, mas que apenas reproduzam e cumpram seus papéis em busca da eficiência e eficácia.

Buscamos elucidar o histórico das políticas e programas de indução e formação docente dos últimos anos até a atual configuração, para compreendermos o caso do PRP/Capes como programa de indução docente. Intencionamos desvelar os documentos que norteiam o programa em sua primeira e segunda versão, quais mudanças ocorreram e refletir sobre os limites e possibilidades dessa experiência para repensarmos a formação de professores.

Programa de Residência Pedagógica/Capes: limites e possibilidades

Para problematizar e dimensionar os limites e/ou possibilidades do Programa de Residência Pedagógica/Capes (PRP/Capes), desenvolvemos análise documental dos Editais e Portarias da primeira e segunda versão do programa (Edital n. 6/2018 Retificado II e Edital n.1/2020). A primeira versão do PRP/Capes foi homologada pelo Edital Capes n. 6/2018, com a proposta da elaboração de projetos por parte dos estudantes licenciandos, que promovessem a articulação entre teoria e prática, na parceria entre a IES e as escolas da rede pública, num movimento de trazer as situações concretas do cotidiano escolar para a reflexão nas reuniões de supervisão com o intuito de mudanças das práticas e, em consequência, do que é entendido por Estágio Curricular Supervisionado. Assim, o documento desenvolve orientações quanto à imersão e à reflexão das experiências do cotidiano escolar para articulação entre teoria e prática, como forma de propor o exercício de reflexão e avaliação contínua das práticas escolares.

O Edital Capes n. 6/2018 não faz menção ou referência às experiências anteriores de Residência Pedagógica/Docente no país, embora o processo de operacionalização assemelhe-se (em certa medida) a tais experiências. Aqui, coloca-se uma dimensão ética, pois seria importante que as experiências anteriores que são precursoras da Residência Pedagógica/Docente fossem referenciadas a fim de dimensionar as possibilidades e desafios para a formação inicial e contínua de professores. Vale destacar que o PRP/Capes foi apresentado pela Capes como modernização do Programa Institucional de

Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e como novidade, conforme notícia veiculada no portal do MEC.²

O Edital Capes n. 6/2018 passou por diferentes alterações até sua versão Edital n. 6/2018 Retificado II. Devido ao posicionamento contrário das entidades educacionais sobre o PRP/Capes e sua vinculação à BNCC, houve pouca adesão por parte das IES públicas. Na análise documental desenvolvida, pudemos identificar, nas alterações do Edital, a abertura do PRP/Capes para IES privadas com fins lucrativos que possuíam cursos de licenciatura participantes do Prouni. Entendemos esse movimento de abertura de verbas públicas para IES privadas (com fins lucrativos) participarem do PRP/Capes como uma forma de transformar uma política que deveria ser pública para a uma política privada, reflexo da presente influência da lógica mercantilista, pautada em produtividade e competitividade.

Na versão do Edital n. 6/2018 Retificado II, no item 4.3, alínea III, há a seguinte informação quanto ao estágio no que diz respeito a requisitos da participação da IES: “Comprometer-se em reconhecer a residência pedagógica para efeito de cumprimento do estágio curricular supervisionado” (BRASIL, 2018, p. 3). Podemos observar também o reconhecimento do PRP/Capes como uma forma de estágio a partir item 8.5, inciso II, no qual é previsto o comprometimento da IES em reconhecer o PRP/Capes como estágio curricular supervisionado. (BRASIL, 2018) Já no Edital CAPES n. 1/2020 não é feita nenhuma menção ao estágio curricular supervisionado. Portanto, a relação forte que se estabelecia no edital anterior entre o PRP/Capes e o estágio curricular supervisionado desaparece neste documento. Ressalta-se que não é feita relação entre o PRP/Capes e o estágio curricular supervisionado nem mesmo quando trata da adequação dos currículos e propostas pedagógicas em relação a orientações da BNCC, como proposto no Edital n. 6/2018 Retificado II.

2. MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>> Acesso em: 23 maio 2021.

É importante destacar que o Edital Capes n. 6/2018 Retificado II orienta a organização de grupos de estudos entre residentes e não residentes para compartilhar experiências visando à criação de uma rede de aprendizagem colaborativa. Isso pode ser evidenciado no anexo III, que trata dos Referenciais para a elaboração do projeto institucional de residência pedagógica, no item 3.1.2, responsável por apresentar as características essenciais da residência pedagógica, na letra h. (BRASIL, 2018, p. 20) No Edital Capes n. 1/2020, também essa característica é perdida, pois não é mais destacada a organização de grupos de estudos entre residentes e não residentes para compartilharem experiências visando à criação de uma rede de aprendizagem colaborativa. Consideramos que, com isso, a colaboração fica limitada na relação entre IES e escola pública.

Compreendemos que tais alterações do PRP/Capes da primeira versão (Edital n. 6/2018 Retificado II) para a segunda versão (Edital n. 1/2020) podem ter sido influenciadas devido aos posicionamentos das entidades e IES públicas em relação ao aproveitamento de carga horária do PRP/Capes para o estágio curricular supervisionado, colocando como minimização ao invés de fortalecimento. O alinhamento à BNCC também é um ponto que deve ser reconsiderado, além da não universalização do PRP/Capes – é um programa que atende apenas uma parcela dos estudantes. Com isso, é de extrema importância compartilhar, problematizar e refletir sobre as experiências do PRP/Capes no contexto de cada IES.

É importante explicitar que a elaboração do Edital Capes n. 1/2020 se deu num contexto em que havia muita discussão a respeito da condução política do país. Além disso, muitos eram os problemas vistos no Ministério da Educação, desde as orientações dadas pelo atual ministro até as trocas de presidente da Capes (2018 – Abílio Baeta Neves; 2019 – Anderson Riberio Correia; 2020 – Benedito Guimarães Aguiar Neto). O fato de haver problemas na condução do Ministério de Educação, bem como troca de dirigentes da Capes traz, certamente, diferentes olhares para a condução de um programa que está no início, como é o caso do Programa de Residência Pedagógica da Capes.

Numa análise geral do Edital n. 1/2020, se comparado ao Edital n. 6/2018 Retificado II, podemos perceber uma série de diferenças. A seguir serão apresentadas algumas alterações feitas e, também, alguns acréscimos.

Com alteração, podemos destacar:

- alteração de 440 horas para 414 horas divididas em três módulos de seis meses com carga horária de 138 horas em cada módulo e todas as mudanças advindas desta nova configuração, como a dedicação mensal mínima de 23 horas por parte do residente;
- redução no número de bolsas concedidas – em 2018 eram 45 mil; em 2020 serão disponibilizadas 30.096 cotas de bolsas;
- declaração por parte dos residentes de condições de dedicar pelo menos 25 horas mensais para o desenvolvimento de atividades do PRP/Capes (antes era o cumprimento total de horas);
- redução quanto ao número de IES contempladas com as cotas de bolsas previstas – até 250 IES (no edital anterior eram 350 IES);
- alteração de nome da Plataforma – de Plataforma Freire passou a ser denominada Plataforma Capes de Educação Básica

Há, também, acréscimos que precisam ser assinalados como

- os subprojetos sendo divididos em áreas classificadas como prioritárias (Alfabetização, Biologia, Ciências, Física, Língua Portuguesa, Matemática e Química) e gerais (Arte, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Informática, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Sociologia, Intercultural Indígena, Educação do Campo e Pedagogia);
- destaque para os subprojetos de Alfabetização, proveniente da Política Nacional de Alfabetização (Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019);

- possibilidade de as IES, caso não alcancem os 24 licenciados necessários para a formação do subprojeto em cursos presenciais, poderem compor em até 50% do núcleo com estudantes de cursos de licenciatura a distância;
- acréscimo de um requisito para participação do programa no caso do Coordenador Institucional e do docente orientador – ser aprovado pelo colegiado superior ou de curso ou equivalente na instituição; acréscimo de item específico no que se refere ao professor preceptor de licenciatura intercultural indígena e de informática;
- delimitação de tempo para recebimento de bolsa por parte de coordenador institucional, docente orientador e preceptor – não poderão exceder 96 meses na mesma modalidade em qualquer edição do programa;
- restrição quanto a subprojeto de Pedagogia caso tenha apresentado projeto de Alfabetização (novo);
- prioridade do subprojeto interdisciplinar composto exclusivamente por áreas prioritárias em relação aos demais.

Essas informações mostram que, apesar de o programa ter o mesmo nome, muitas alterações foram feitas, inclusive algumas que podem ser consideradas essenciais como a não menção ao estágio no novo edital (Edital Capes n. 1/2020).

O PRP/Capes assume no Edital n. 6/2018 Retificado II a função de ser um ambiente para repensar e aperfeiçoar o estágio curricular supervisionado já existente na IES, utilizando das experiências vivenciadas no desenvolvimento do programa para contribuir com a formação de professores e a reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura das IES. A Capes e o PRP possuem, segundo a Política Nacional de Formação de Professores – Decreto n. 8.752/2016 – o caráter de induzir, fomentar e acompanhar programas para a formação inicial e contínua de professores, no campo da educação básica e nos programas de estudos e pesquisas em educação.

Entendemos que a Capes, como agência que fomenta e acompanha os programas de indução docente como Pibid e PRP/Ca-

pes, precisa desenvolver uma pesquisa e avaliação com as IES participantes dos programas para dimensionar as dificuldades e avanços encontrados nos diferentes contextos e utilizar tal avaliação para a reformulação das novas edições do PRP/Capes.

Algumas considerações... Para reflexão

Defendemos que o exercício de reflexão e problematização das práticas vivenciadas no contexto da escola-campo são uma das possibilidades que o PRP/Capes nos aponta, pois tal ação, se realizada pelas IES, colabora para fortalecer o campo da unidade teoria-prática, dando protagonismo para o processo de ensino-aprendizagem dos residentes. Apontamos como um caminho para a aprendizagem profissional docente o contexto da realidade escolar, que pode ser utilizada como forma de estudo de caso. Com isso, as experiências vivenciadas no PRP/Capes podem ser utilizadas como materiais de estudo para os estudantes e para reformulação dos estágios curriculares supervisionados, partindo da experiência da residência pedagógica.

Contudo, o alinhamento entre a BNCC e a BNC-Formação com o PRP/Capes fragiliza essa perspectiva de formação, devido à concepção de aprendizagem por competências e técnicas de ensinar. Com isso, reiteramos que esse ponto apresenta-se como um limite para o alcance do PRP/Capes como um programa efetivo de formação e indução docente.

Consideramos que a experiência do PRP/Capes pode ser utilizada para propor uma forma diferenciada de se pensar o estágio curricular supervisionado, buscando fortalecer o campo da unidade teoria-prática, utilizando as vivências do cotidiano escolar como ferramenta de reflexão e mudanças da ação dos professores como movimento de *práxis* (ação-reflexão- ação refletida). Para tanto, é imprescindível a parceria entre a IES e as escolas públicas, para contribuir com uma formação contínua dos professores (os residentes e os preceptores) em uma perspectiva de aprendizagem colaborativa.

Pudemos observar no contexto de influências de produção dos programas e políticas públicas educacionais no Brasil os campos em disputa: formação tecnicista x formação reflexiva. Compreendemos

ser necessário que as IES e professores se posicionem a favor de qual concepção iremos formar nossos professores. Posicionar-se é preciso...

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 109-126, ago./dez, 2014. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/108/97>> Acesso em: 26 mai o 2021.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. v. 42, n. 145, p. 112-129, jan/abr. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/ZsNkyQs8gSbvqGgPGmKQrFz/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 26 maio 2021.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de janeiro de 2009. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6755-29-janeiro-2009-585786-norma-pe.html>> Acesso em: 16 maio 2021.

BRASIL. **Decreto n. 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Disponível em: <https://pibid.ufba.br/sites/pibid.ufba.br/files/DecretoPIBID_240610.pdf> Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>> Acesso em: 23 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 1º de julho de 2015. 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. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>> Acesso em: 16 maio 2021.

BRASIL. **Decreto n. 8.752**, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm> Acesso em: 16 maio 2021.

BRASIL. Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes). **Edital Capes n. 06/2018 – Residência Pedagógica – Retificação II**. Programa de Residência Pedagógica. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/27032018-edital-6-residencia-pedagogica-alteracao-ii-pdf>. Acesso em: 12 maio 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 16 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CEB-002-2019-12-20.pdf>> Acesso em: 16 maio 2021.

BRASIL. Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). **Edital Capes n. 01/2020 – Residência Pedagógica**. Programa de Residência Pedagógica. 2020. Disponível em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 13 maio 2021.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CELLARD, André. A análise documental. *In: A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295-316.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-15, e4149114, jan./dez. 2020. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>> Acesso em 26 mai 2021.

DUFFY, Brendan. Análise de evidências documentais. *In: BELL, Judith. Projeto de pesquisa: Guia para Pesquisadores Iniciantes em Educação, Saúde e Ciências Sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 107-148.

FARIA, Juliana Batista. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: experiências de formação de sujeitos em imersão docente**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-BA8PTQ>> Acesso em: 20 maio 2021. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIMENES, Camila Itikawa. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de Ciências Naturais: possibilidade para a práxis na formação inicial?** 2016. 247 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22122016-110603/publico/CAMILA_ITIKAWA_GIMENES.pdf> Acesso em: 20 maio 2021.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>> Acesso em: 18 maio 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil. A herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_02_03_2008_formacao_professores.pdf> Acesso em: 23 maio 2021.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. Construção de um espaço público de formação. In: **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 133-148.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago n.14, 2000, p. 61-88. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>> Acesso em: 18 maio 2021.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 maio 2021.

O PROJETO SE ESSA RUA FOSSE MINHA: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, PIBID E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS

PATRÍCIA COELHO

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio

JULIANA PONTES

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio

LETÍCIA PEREIRA DA CONCEIÇÃO

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio

NATHALY LIMA SALES

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio

Resumo

Este artigo busca discutir e apresentar uma análise de alguns desafios presentes na formação inicial de graduandos em Pedagogia a partir da experiência do desenvolvimento do projeto “Se essa rua fosse minha”. O trabalho aqui apresentado é baseado na experiência de um ano letivo de bolsistas PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) do subprojeto de Pedagogia de uma universidade comunitária na turma de 1 e 2º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola pública localizada na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. As licenciandas foram orientadas pela professora supervisora e pela coordenadora de área. As bolsistas utilizaram como metodologia a observação das aulas, a análise do material didático e o desenvolvimento de práticas pedagógicas do projeto de história local. Foi possível concluir que o clima escolar, os docentes, os discentes e a prática pedagógica são fortemente atingidos pelas políticas de avaliação. As áreas de História e Geografia são as mais prejudicadas,

pois como não fazem parte dos processos de avaliação externa, acabam tendo suas práticas pedagógicas reduzidas a comemoração de datas cívicas. Também foi constatada a importância dos estudos sobre a história local para a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, proporcionou o debate sobre a memória, estabeleceu o diálogo com a comunidade escolar e ressignificou o espaço em que os alunos viviam. Concomitantemente, os discentes trabalharam práticas de leitura e escrita por meio das narrativas, mostrando que é possível construir um processo de alfabetização que valorize as múltiplas dimensões do conhecimento.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; Ensino Fundamental anos iniciais, PIBID; História local.

Introdução

Este trabalho é baseado na experiência de oito bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) do subprojeto de Pedagogia de uma Universidade comunitária do Rio de Janeiro. O Pibid é um programa de formação de professores que oportuniza o diálogo entre a universidade e a escola, a partir de uma dinâmica que inclui a vivência do cotidiano escolar orientada por um supervisor, que é o professor regente da turma. As licenciandas observaram a turma, realizaram estudos teóricos, levantaram hipóteses, planejaram e desenvolveram o projeto de ensino de história local intitulado “Se essa rua fosse minha” durante um ano letivo, a partir de agosto de 2018. O campo de atuação foi uma turma do ciclo de alfabetização de uma escola da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, localizada na Zona Sul da cidade, que tinha 28 alunos, sendo que 1 discente possuía necessidades especiais. Eles eram em sua maioria moradores da Rocinha, porém alguns residiam no Leblon e na Cruzada São Sebastião, e outros dois alunos em bairros mais distantes da escola: Muzema e Tijuquinha. A Professora Supervisora tem formação em Pedagogia e mais de 25 anos de experiência no magistério.

Gatti (2014) destaca que o Pibid disponibiliza aos licenciandos a possibilidade de experimentar formas didáticas variadas, de criar modos de ensinar, a partir da discussão e da reflexão e da pesquisa. A autora aborda entre as várias contribuições do programa para a formação inicial dos licenciandos a realização de projetos de ensino e intervenção, a partir da investigação do cotidiano escolar, estimulando a identificação de dilemas e desafios da profissão, oportunizando a reflexão sobre esses e a experimentação de metodologias para o trabalho de sala de aula.

A partir de um dos pontos fundamentais do Programa que é a conexão Escola – Universidade, que nessa experiência foi construída a partir de reuniões semanais das quais participavam a Coordenadora do Subprojeto, a Professora Supervisora e as bolsistas de Iniciação à Docência, foi dado o ponto de partida para o desenvolvimento do projeto “Se essa rua fosse minha”.

O objetivo desse artigo é apresentar uma análise de alguns desafios presentes na formação inicial de bolsistas do Pibid, a partir da experiência do desenvolvimento do projeto “Se essa rua fosse minha”. É preciso destacar que como se tratava de uma proposta pedagógica do ensino de História, ficaram evidenciadas lacunas referentes a essa área do conhecimento. A partir do estudo dos registros dos relatos das bolsistas nas reuniões semanais e do acompanhamento das práticas pedagógicas da proposta, elegemos a falta de conhecimento de aspectos da história local e do local por parte dos licenciandos e o impacto das políticas de avaliação no cotidiano escolar, como barreiras que devem ser superadas para que a formação de professores consiga contribuir para a construção de relações mais democráticas de ensino aprendizagem.

Metodologia

A metodologia para a produção desse estudo se baseou na observação das etapas do projeto desenvolvido na escola, na análise dos registros dos relatos das bolsistas e da professora supervisora durante as reuniões semanais. As fontes foram entrecruzadas com os referen-

ciais teóricos sobre formação docente, ensino de História nos iniciais e avaliação externa das redes de ensino. Foram realizadas 32 reuniões com aproximadamente duas horas de duração.

A proposta inicial era que as licenciandas investigassem o espaço dedicado ao ensino de história, de geografia e de ciências ao longo de um bimestre, com o objetivo de identificar a organização do tempo escolar, especificamente a distribuição das áreas do conhecimento ao longo do período letivo. Durante a observação e acompanhamento da turma durante os dois primeiros meses do ano letivo, foi possível perceber que a leitura e a escrita assumem um papel de destaque. As licenciandas procuraram definir quanto tempo era dedicado a cada área do conhecimento. Nas reuniões semanais de estudo, constatamos que o tempo escolar ao longo do segundo mês foi assim organizado: 68% foi dedicado à Língua Portuguesa, 25% foi utilizado para o desenvolvimento de um projeto de Ciências e 7% foram destinados ao ensino da Matemática. As áreas de História e Geografia não foram trabalhadas.

Outra constatação foi que a escola, a sala de aula e a prática pedagógica eram fortemente atingidas pelas políticas de avaliação. A distribuição do tempo escolar sofria grande influência dos processos de avaliação externa. Durante a realização das provas externas, a situação se agravava e a prática pedagógica se resumia a um treinamento para as avaliações. Padronizando, assim, materiais didáticos, como apostilas e livros, que são voltados para objetivos específicos, a saber, a proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática em questões propostas pelas avaliações externas.

Para mensurar a qualidade da alfabetização das crianças brasileiras o Ministério da Educação (MEC) criou o Sistema de Avaliação da Alfabetização. O sistema é formado por testes de Português e Matemática aplicados nas escolas. As notas obtidas fazem parte do banco de dados do MEC e são utilizadas para calcular o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Por sua vez, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) também aplica testes bimestrais para avaliar o desempenho de seus alunos nas provas de alfabetização. Na medida que o ensino precisa ser enquadrado para atingir objetivos de uma prova, ele se torna descontextualizado e

não abrange as múltiplas dimensões da aprendizagem. Cabe destacar que reconhecemos a importância da leitura e escrita, não negamos a importância desses processos. Entretanto, acreditamos que o processo de leitura e escrita podem ser desenvolvidos por uma perspectiva plural, através dos mais diversos conteúdos e disciplinas, não sendo restrito aos conteúdos da disciplina da Língua Portuguesa.

Em suas análises, a Professora Supervisora relatava sobre as dificuldades enfrentadas em um cotidiano escolar cada vez mais dirigido por políticas externas: projetos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação, avaliações externas, apostilas e prazos a serem cumpridos. Outro fator que contribuía para a diminuição das atividades pedagógicas de História e de Geografia é que não havia descritores, a saber, objetivos que a SME- RJ estabelecesse para serem alcançados ao final do bimestre letivo, para os conteúdos desta área, Português, Matemática e Ciências possuíam.

Por meio da experiência vivenciada, tornou-se possível que as licenciandas deveriam escolher uma área do conhecimento para desenvolver um projeto pedagógico. A área escolhida foi História, sendo destacado que nos anos iniciais deverá ser privilegiada a integração dos conhecimentos. As bolsistas fizeram alguns questionamentos: Como as diferentes áreas do conhecimento poderiam contribuir no processo de alfabetização? Qual a importância do ensino de História e Geografia para as turmas que estão se alfabetizando? Como o ensino de História poderia ser significativo para os alunos?

Os relatos das bolsistas suscitaram discussões, que as motivaram a elaborar um projeto na área de História, pela falta de espaço que esta área do conhecimento possuía nas práticas pedagógicas desenvolvidas com a turma. Neste aspecto, as reuniões de estudo serviram como um espaço para a reflexão sobre a organização do tempo escolar e a discussão sobre a presença, o formato do ensino de História e o desenvolvimento de metodologias e materiais didáticos que possibilitassem o desenvolvimento de um projeto nessa área do conhecimento. A professora supervisora participou da elaboração do projeto de história local “Se essa rua fosse minha” e definiu o tempo dedicado ao desenvolvimento da proposta.

Por outro lado, como coordenadora o projeto despertou para a oportunidade de investigação importância sobre os desafios da formação de professores para o ensino e a aprendizagem de História nos anos iniciais da educação básica. A produção e a mobilização dos saberes pedagógicos para o ensino de História deve ser um tema importante nos debates sobre os cursos de Pedagogia. Pensar sobre a importância da formação desses docentes que irão trabalhar com os primeiros anos de escolarização, período fundamental para a construção de conceitos e representações do pensamento histórico.

Resultados

Ao iniciar o planejamento do projeto “Se essa rua fosse minha” as bolsistas receberam a sugestão da professora supervisora que desenvolvessem as atividades propostas no livro didático. Ao analisar o capítulo intitulado “O bairro”, as licenciandas demonstraram insatisfação com esse material didático que os alunos possuíam. O livro didático abordava o tema sobre o bairro de forma universal, apresentando definições genéricas e ilustrações estereotipadas, que pouco dialogavam com a realidade em que os alunos viviam. A maioria dos discentes morava na Rocinha em casas multifamiliares, situadas em becos sem asfalto e não tinham rede de esgoto. Outra questão é que tinham pouco conhecimento sobre o bairro em que ficava a escola. A maior parte dos alunos chegava à unidade escolar de ônibus, que os deixava no portão que se dirigiam à sala de aula. A escola não desenvolvia atividades exploratórias nas ruas do bairro.

Santos, Ribeiro e Honório (2020) em seus estudos sobre o impacto da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino de História anos iniciais apontam que esse documento adota a concepção de identidade “como algo fixo e inato, único e imutável em oposição às reflexões contemporâneas sobre as constituições de identidades imóveis, fluidas em um mundo em constante mudança” (p.12). Nessa lógica há um esvaziamento do ato de ensinar, à medida que não se considera para quem está se ensinando e, conseqüentemente, para que está se ensinando.

Os livros didáticos são adaptados aos preceitos da BNCC, e acabam sendo contaminados pelas bases filosóficas e pedagógicas de um projeto, que não considera o diverso. Ao contrário tentam padronizar o conhecimento de forma que o material seja adotado nacionalmente, atendendo mais aos interesses comerciais, de uma indústria poderosa, do que aos objetivos pedagógicos.

Durantes as reuniões semanais as bolsistas criticavam o livro didático e havia debates sobre como seria possível elaborar um material que dialogasse com a diversidade e fosse significativo para os alunos. Nesse aspecto, destacamos as oficinas sobre o conceito de história local realizadas nessa etapa do projeto. Como coordenadora observei a dificuldade das licenciandas em problematizar o espaço: identificar marcas da produção humana, o patrimônio material e imaterial do bairro onde se localizava a escola.

Nessa fase do desenvolvimento do planejamento da proposta pedagógica, as bolsistas foram orientadas a desenvolver uma ação fundamental a compreensão da história do local: a pesquisa. Fagundes (2016) define o diferencial do professor pesquisador como aquele que é capaz de produzir conhecimento considerando a interculturalidade e a pluralidade como partes inerentes à sociedade e aos sujeitos que se desenvolvem nela. Para o desenvolvimento do projeto “Se essa rua fosse minha” foi oportunizado às bolsistas a pesquisa da história local, educando seu olhar para identificação de fontes históricas como o nome das ruas, estátuas, entrevistas com moradores, periódicos de diferentes períodos.

A partir do levantamento das fontes, as bolsistas conseguiram conhecer a história do bairro da escola, em especial do quarteirão onde estava edificada. Na década de 1960, a unidade escolar ficava na favela Praia do Pinto. A favela se situava no Leblon e Lagoa e era alvo da política de remoção das favelas em 1969. Em 1969, ocorreu um incêndio que obrigou que todos fossem removidos, levando os moradores a se dirigirem para conjuntos habitacionais distantes. Parte dos habitantes rejeitaram a mudança para bairros distantes e foram para a Favela da Rocinha e outros foram apoiados por Dom Helder Camara que angariou fundos para a construção da Cruzada São Sebastião, condomínio popular do bairro do Leblon. Após a re-

moção dos moradores, o espaço sofreu grandes transformações, sendo construído no local o condomínio “Selva de Pedra”, um conjunto de prédios com apartamentos confortáveis, que foram comprados pela classe média alta. Também foi construída a Cobal, um horto-mercado, que atende aos moradores dos condomínios próximos.

Esse trabalho de pesquisa da história local permitiu que as bolsistas tivessem outro olhar para o espaço em que se situava a escola, pois passaram a conhecer as transformações que esse sofrera nos últimos 40 anos, promovendo reflexões sobre a cidade e sua história, assim como oportunidades de recuperar o vivido, as experiências dos alunos e de suas famílias. As licenciandas produziram materiais didáticos, que dialogassem com a realidade, superando as atividades estereotipadas propostas pelo livro didático.

A primeira ação com a turma foi uma atividade exploratória pelo quarteirão da escola. No dia escolhido para o trajeto, explicamos a proposta da atividade e pedimos que os alunos que se colocassem como pesquisadores e observassem o máximo que pudessem. Ao longo do trajeto os alunos tiveram a liberdade de observar, questionar e tocar. Convidamos os discentes a se atentarem às ruas, suas numerações. Também demos destaque às placas que indicavam os nomes das ruas. Durante o trajeto eles faziam diversos comentários sobre os prédios que encontravam, ruas, lojas. Alguns deles não conheciam o quarteirão, e gostaram de explorar o lugar.

Ao retornarmos à escola, fizemos desdobramentos da atividade. Após conversarmos sobre a exploração, pedimos aos alunos por meio do desenho que registrassem o que mais tivesse chamado sua atenção durante o trajeto. Eles também registraram em resposta a um pequeno questionário se já conheciam o quarteirão, o que conheceram de novo e que construção haviam gostado mais. Depois, demos destaque ao nome da rua onde a escola se situa e exploramos a razão da nomeação da rua e quem era a pessoa cujo a rua recebera o nome, além de pedir que eles destacassem que elementos a rua possuía. Os alunos também desenharam a própria rua deles na atividade que intitulamos “Se essa rua fosse minha”, eles escolheram um nome para essa rua e o que teria nela.

A próxima atividade do projeto foi sobre a história do bairro da escola. Para isso apresentamos um documentário que contava a respeito do incêndio e remoção da favela Praia do Pinto. Por serem a maioria moradores da Rocinha, os alunos ficaram surpresos com a configuração do espaço que era muito diferente da favela que eles conhecem. O documentário mostrava o destino de muitos moradores removidos da favela, e um deles era a Cruzada São Sebastião, local também familiar a alguns alunos. Também realizamos uma pesquisa com a turma. Eles foram encarregados de perguntar a seus familiares se estes conheciam a favela Praia do Pinto, se tinham morado lá ou conheciam alguém que morava. Nos resultados os avós de dois alunos (primos) relataram terem morado na favela.

Com o objetivo de trabalhar as noções espaciais e representação demos imagens de pontos de referência ao redor da escola para que os alunos registrassem em um mapa na cartolina as mudanças ocorridas no bairro. Esses desdobramentos tiveram como foco, além de estudar a história e a memória sobre o lugar, desenvolver o olhar dos discentes sobre o que viram durante o trajeto e as imagens do documentário. Em consonância com Callai (2005): “espaço em que vivemos é o resultado da história de nossas vidas” (p. 236).

Por meio disso buscamos contemplar as diversas áreas do conhecimento e possibilitar aos alunos uma leitura crítica da realidade, além de permitir que se expressassem por meio da oralidade, escrita e desenho. O espaço em torno da escola ganhou novos significados para a turma, os alunos passaram a questioná-lo e a construir relações de pertencimento, por seus familiares, vizinhos e amigos perceberem a história do bairro.

Conclusões e discussão

Otto (2013) ressalta que a formação dos professores dos anos iniciais deve abordar o conceito de história local a fim de que os futuros docentes sejam capazes de desenvolver atividades de aprendizagem histórica de forma significativa, proporcionando uma alfabetização que estimule leitura de várias dimensões da sociedade. Nesse senti-

do, é preciso que os professores tenham um olhar alfabetizado, que sejam capazes de desnaturalizar o cotidiano que o cerca, problematizando-o: é um exercício de aprender a olhar e pensar no que vê, a olhar com atenção, a desenvolver a sensibilidade, a olhar também o que desagrada. (p. 172)

Durante os anos de 1980, a mobilização dos professores e o processo de redemocratização do país levaram a mudanças. Houve o retorno da História e da Geografia como disciplinas autônomas e a elaboração de propostas curriculares que se referenciavam nos novos paradigmas do conhecimento histórico e, nas inovações das ciências da educação.

Em 1983, no município do Rio de Janeiro, foi apresentado o livro “Reformulação Curricular – História 5ª a 8ª séries” elaborado pelos professores Francisco Alencar, Ana Maria Monteiro, Nádia Cruz e Heloísa Menandro também conhecido como “Livro Azul” que fez parte do documento “Fundamentos para elaboração do Currículo Básico das escolas públicas do Município do Rio de Janeiro”. Advinda das experiências desenvolvidas no Laboratório de Currículos, essa proposta curricular tinha como referência a perspectiva de que deveria ser desenvolvido o senso crítico do aluno, que deveria se reconhecer como sujeito e protagonista do processo histórico.

A Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, trouxe reformulações ao ensino. Foi determinado que os currículos do Ensino Fundamental deveriam ter uma base nacional comum, composta obrigatoriamente pelo conhecimento da realidade social e política, especialmente a do Brasil (BRASIL, 1996). O ensino da História do Brasil, neste segmento foi assegurado no parágrafo 4º, que reforçou a obrigatoriedade de o ensino levar em conta as contribuições de diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígena, africana e europeia.

Magalhães (2007) indica outro movimento da reformulação curricular ocorrida na década de 1990. Trata-se do estabelecimento de parâmetros básicos para o ensino por meio da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O texto inicia com a apresentação de uma trajetória do ensino de História em nosso país, desde

1827 até 1990. O documento ressalta que os movimentos do campo historiográfico levaram redimensionamento do objeto histórico, a partir da ampliação da noção de documento que resultou em reflexões sobre o cotidiano.

Neste sentido, a proposta destaca a necessidade de uma aproximação entre a história escolar e as pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação. Sugerem a interdisciplinaridade, a transversalidade e a organização do currículo por competências. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, os PCNs oficializaram, em âmbito nacional, a separação das disciplinas “História e Geografia”.

O documento curricular também propõe uma organização em torno de dois eixos temáticos, desdobrados em subtemas, História local e do cotidiano, subdividida em dois subitens: localidade e comunidades indígenas; e História das organizações populacionais, subdividida em deslocamentos populacionais, organizações e lutas de grupos sociais e étnicos, e organização histórica e temporal.

O foco da aprendizagem histórica seriam competências e habilidades como analisar, comparar, registrar, formular hipóteses que deveriam ser estimuladas independente da temática escolhida pelo professor. Neste aspecto, a proposta representava uma ruptura com o formato cívico e os estudos do meio, quando as competências e habilidades passavam a ser referência para a organização de currículos.

Por outro lado, como nos lembra Guimarães (2010), ênfase dos PCNs no ensino e na aprendizagem de temas e problemas da História do Brasil, desde os anos iniciais do ensino fundamental, veio enfrentar velhos problemas em muitas realidades escolares. No âmbito dos antigos programas de ensino de Estudos Sociais, em geral, os concluintes do curso primário estudavam apenas a história regional, do município e/ou do estado, sem uma articulação com o nacional.

Em 1993, foi implementada a proposta pedagógica da Multirio, Empresa Municipal de Multimeios, vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. O ensino de história passaria a ser abordado a partir de uma perspectiva multidisciplinar, com recursos didáticos variados que estimulariam os usos dos meios de comunicação para aprendizagem.

No contexto de mudanças nas políticas sociais, atreladas ao movimento acadêmico multicultural crítico, surgiu a Lei Federal 11.645, de 10 de março de 2008. Esta alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*.

Em 2013, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ) elaborou as *Orientações Curriculares* que estabeleceram objetivos, conteúdos, habilidades para cada disciplina escolar, com o propósito de uniformização do currículo da rede. De acordo com Moraes e Spindola (2017), as orientações curriculares, os Cadernos Pedagógicos e os descritores compunham a proposta curricular assumida pela SMER. No caso da História não havia descritores, tão pouco orientações curriculares para o ciclo de alfabetização.

Os movimentos acadêmicos de reformulação da história escolar, a LDB e os PCNs em seu formato original, intencionavam proporcionar uma ruptura com as práticas de ensino de História desenvolvidas ao longo do século XX. Nesse sentido, influenciaram a reformulação de propostas curriculares municipais. Agora, mais de vinte anos após a criação destes documentos, faz-se necessário refletir de que maneira a formação inicial dos professores contribui para implementação das leis no cotidiano escolar, proporcionando a ruptura com formatos estereotipados que ainda existem na educação histórica escolar atualmente.

Outro aspecto a ser destacado é o estudado por Esteban (2012): a partir da implantação da Província Brasil as atividades de ensino direcionaram-se pelos conteúdos que serão avaliados nesses testes padronizados. Para realização desse exercício diagnóstico desta pesquisa, alguns aspectos merecerão especial atenção: o tempo da rotina escolar dedicado às atividades de aprendizagem histórica, a apropriação pedagógica de conceitos, como consciência histórica, memória, narrativa, e a investigação sobre a permanência de um ensino que prioriza a comemoração de um calendário cívico, estruturando-se em estudos do meio, divididos em círculos concêntricos, com um recorte espacial que inicia no bairro, muitas vezes fictício, apresentado

pelo livro didático, e termina no estado. Estudos revelam que, em muitas escolas, as concepções e práticas pedagógicas ainda isolam o processo de alfabetização da História. Nesta perspectiva acredita-se que primeiro é preciso ensinar a ler e a escrever, para depois ensinar e aprender História.

Primeiramente, conforme destaca Esteban (2012), há de se pensar em quem é o indivíduo que chega à escola pública. A classe popular que, a priori, tinha seu acesso negado às instituições de ensino, foi paulatinamente conquistando seus direitos. A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, foram mecanismos que possibilitaram a garantia de acesso à escola pública fundamental a todos os brasileiros. Entretanto, a universalização do acesso à Educação gerou outros desafios, como a permanência dos alunos e a qualidade do ensino que é oferecido. Nesse sentido, é necessário que analisemos se esse público está tendo real acesso ao conhecimento significativo, que incentive a reflexão sobre si e sobre o seu lugar no mundo.

Quando pensamos no currículo e a forma que é abordado, Esteban (2012) retrata o cenário do ensino nas escolas públicas que pode ser visto em muitas práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização e foi evidenciado na turma acompanhada pelas bolsistas. O que ocorre é que as avaliações externas afetam o cotidiano e as práticas pedagógicas dos professores, uma vez que, esses focalizam apenas as áreas do conhecimento, de acordo com a meta a ser atingida em termos de desempenho dos alunos. Para Afonso (2009), o processo de avaliação educacional empreendido por municípios leva a imposição de um crescente controle e impõe currículos uniformes, não considera as especificidades, diferenças e culturas locais. As avaliações externas da SME- RJ, por exemplo, só avaliam questões voltadas a proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. O ensino de outras áreas do conhecimento, a saber, geografia, história e ciências ocupam pouco ou nenhum espaço do cotidiano escolar.

O conteúdo de Ciências Naturais, por exemplo, aparecia apenas por estar vinculado a um trabalho com a composteira que a profes-

sora montou com os alunos. Apesar de Português ser predominante, a própria alfabetização também era esvaziada a uma ação mecânica, perdendo os sentidos possíveis para se tornar uma decodificação de códigos. Em conformidade com Kramer e Abramovay (1988, p. 168) a alfabetização é “um processo ativo de leitura e interpretação, onde a criança não só decifra o código escrito, mas também o compreende, estabelece relações e interpreta”. Entretanto, as práticas observadas mostraram que os alunos não são, de fato, convidados a ler o mundo e a se posicionarem como produtores de cultura. O que foi observado é que tanto a professora da turma quanto os alunos estavam sob constante pressão para serem alfabetizados e isso provocava uma grande ansiedade em ambos.

Segundo Gatti (2014) os integrantes do Pibid possuem uma certa autonomia para atuar nas escolas conveniadas, o que os ajuda “amadurecimento para busca de soluções para situações encontradas ou emergentes e para o desenvolvimento da consciência de que nem sempre são bem sucedidos, mas que é preciso tentar sempre” (p. 58). Para que o projeto “Se essa rua fosse minha” fosse iniciado as licenciandas questionaram a professora supervisora sobre a forma de organização do tempo escolar, a desproporção do espaço que cada área do conhecimento no currículo praticado e as quase inexistentes atividades dedicadas ao ensino de História e de Geografia. O questionamento objetivou estimular reflexões no grupo que pudessem apontar para uma forma didática diferenciada, que pudessem superar o impacto das políticas de avaliação no cotidiano escolar.

O contexto da elaboração “Se essa rua fosse minha” proporcionou uma experiência real da prática na escola. O planejamento considerou relações multifacetadas e fatores heterogêneos. A interação com a professora supervisora levou ao reconhecimento de várias questões do “chão da escola”, que influenciam nas escolhas pedagógicas do docente. É possível citar o planejamento da atividade exploratória do quarteirão, que era fundamental para proporcionar a leitura do espaço do bairro, e assim, incentivar os alunos ao questionamento da sua história. Para que os alunos saíssem acompanhados da professora regente e das bolsistas para a exploração de quatro ruas pró-

ximas à unidade escolar, houve o questionamento do tempo que isso iria demandar. Ficou claro que essa atividade só poderia ocorrer nos intervalos das diversas avaliações. Por outro lado, houve grande burocracia para que essa ação pedagógica externa fosse autorizada. Foram necessários diferentes documentos que passaram pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e pela direção da escola, até que pudessem ser enviadas aos pais as autorizações.

A partir da experiência relatada, torna-se possível afirmar que as políticas de avaliação implicaram nas práticas pedagógicas dos docentes nos primeiros anos do ciclo de alfabetização. A organização do tempo escolar privilegia o ensino da língua portuguesa e as demais áreas do conhecimento são negligenciadas. Os alunos são os principais prejudicados, pois não conseguem ter acesso a todas as áreas do conhecimento. Os professores também são afetados por tais políticas, uma vez que sentem as pressões externas, limitando, muitas vezes, sua prática às repetições e cumprimento de conteúdos que serão exigidos pelas provas, além das questões emocionais como: ansiedade e frustração.

Em nosso projeto identificamos a importância do tempo para pesquisa, planejamento das atividades, estudos teóricos e da formação continuada para uma educação que não considere as diferenças e cultura locais. O projeto “Se essa rua fosse minha” oportunizou aos alunos aprendizado sobre a história local, proporcionou o debate sobre a memória, estabeleceu o com a comunidade escolar e ressignificou o espaço em que os alunos viviam. Concomitantemente, os discentes trabalharam práticas de leitura e escrita por meio das narrativas, mostrando que é possível construir um processo de alfabetização que valorize as múltiplas dimensões do conhecimento. Para tanto, faz-se necessário mudar a concepção da prática pedagógica determinadas por avaliações externas que pouco considera as especificidades das escolas.

A preparação pedagógica dos professores para o ensino de História colabora para a conscientização deles sobre esta área do conhecimento, estimulando-os a refletir sobre a sua importância para a formação humana, em uma sociedade marcada por disputas. Nesse

contexto, o formato da prática pedagógica ao qual as graduandas tiveram acesso fez toda a diferença. É importante pensar que a prática de ensino envolve a cultura escolar, da qual a fazem parte além da professora regente, a equipe diretiva e a comunidade escolar. Analisando dessa forma pensamos a prática pedagógica de forma ampla, que mais se aproxima da realidade que enfrentada pelas futuras professoras.

Outro aspecto que deve ser pensado sobre a concepção de formação prática para os licenciandos é o equilíbrio entre a teoria e prática. Proporcionar reflexões teóricas sobre as etapas que envolvem os exercícios da prática docente é fundamental. Nesse sentido, o projeto “Se essa rua fosse minha” desenvolvido no contexto do Pibid mobilizou a integração de saberes de diferentes disciplinas cursadas pelas licenciandas para produzir a experiência pedagógica. O debate e a análise de experiências como essa são fundamentais para se pensar alternativas de formação de professores, que superem a dicotomia teoria prática.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 13, n.1, p. 13-29, 2009.

CALLAI, Helena. Aprendendo a ler o mundo. A geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 573-592, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GATTI, B; ANDRÉ, M.; GIMENES, N; FERRAGUT, L. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (Pibid). São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GUIMARÃES, Selva. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, n. 60, 2010.

KRAMER, Sonia; ABRAMOVAY, Miriam. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. *In*: KRAMER, Sonia (org.). **Alfabetização: dilemas da prática**. São Paulo: Dois Pontos, 1988. p. 168. MAGALHÃES, Marcelo. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. **Tempo**, v. 11, n. 5, jun. 2007.

MELLO, Roger. **Vizinho, vizinha**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

MORAES, Caroline; SPINDOLA, Luísa. O currículo de história na reforma da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, out./dez. 2017.

PANIAGO, Rosenilde; SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, volume 34, 2018.

SANTOS, Maria Aparecida; RIBEIRO, Suzana Lopes; ONÓRIO, Wanessa. Ensino de História na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos de diversidade nos anos iniciais. **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 2, p. 961-978, set. 2020.

EL ESTUDIO DE CASOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE INFORMÁTICA

PROF. ADRIANA GONZÁLEZ CALVELLO MAG.

PROF. JUAN GASTELÚ FUENTES

Uruguay Administración Nacional de Educación Pública Consejo
de Formación en Educación Profesorado de Informática

Eje Temático: Prácticas de enseñanza para Informática como
Ciencia Básica en Educación Media.

Resumen

Nos interesa compartir una experiencia basada en el *estudio de casos* como estrategia didáctica para la formación docente y en particular para su aplicación en cursos de Bachillerato en Informática de Educación Media Tecnológica de la Dirección General de Educación Técnico Profesional. Dicha estrategia la hemos encontrado adecuada para distintos cursos de Informática ya que acordamos con Lawrence (1953) en que “*un buen caso mantiene centrada la discusión en alguno de los hechos obstinados con los que uno debe enfrentarse en ciertas situaciones de la vida real*”.

El Profesorado de Informática es joven en relación con el resto de las carreras de Formación Docente. Surge en el año 2008 en el marco del SUNFD¹ con el fin de contar con profesionales que promuevan procesos de enseñanza y de aprendizaje para estudiantes de educación media en este campo de conocimiento.

1. Sistema Único Nacional de Formación Docente.

Como Profesores de los cursos de Didáctica hemos trabajado con diversos marcos teóricos que permitan reflexionar sobre las prácticas educativas y acompañar a nuestro estudiantado en el desarrollo de planificaciones que persigan como objetivo la construcción de un discurso dialógico en donde la población estudiantil de Educación Media se empodera y se convierte en protagonista de su aprendizaje.

El resultado final de la experiencia es la elaboración y redacción de un caso por parte de cada uno de los estudiantes para su aplicación en el curso de práctica. Buscamos con esto que cada practicante desarrolle las competencias inherentes a esta práctica con el fin de lograr el desarrollo de buenos cursos, considerando el término *bueno* en el sentido de Litwin.

Palabras clave: didáctica, profesorado, informática, estudio de casos.

El Estudio de Casos se presenta como estrategia de trabajo en nuestros cursos de Didáctica II, correspondiente a Tercer año del Profesorado de Informática del Consejo de Formación en Educación, con la finalidad de que se incluya como una forma de trabajo a ser aplicada en los cursos de práctica. El estudiantado con el que trabajamos desarrolla su práctica docente en los cursos de Educación Media Tecnológica del Consejo de Educación Técnico Profesional².

El perfil de egreso del bachiller que cursa Educación Media Tecnológica en el área de Informática posibilita al estudiantado a desempeñarse como auxiliares técnicos de alto nivel, manejarse con solvencia en las tareas de apoyo relacionadas con la administración y gestión de un sistema computacional, ser capaces de trabajar en equipo asumiendo las responsabilidades que le hayan sido asignadas aportando ideas y proponiendo soluciones a los problemas planteados. Además la formación persigue el desarrollo del pensamiento creativo

2. <https://cursos.utu.edu.uy/sites/cursos.utu.edu.uy/oferta-educativa/2005/2004/TI-CUR/049/EMT%20Informatica%20reformulacion.htm>, consultado el 14 de setiembre de 2019.

y las capacidades para la incorporación, adaptación o generación de tecnologías en el ámbito de su competencia. Busca también rever las consecuencias de sus acciones estableciendo una relación sustentable con el medio y una relación ética y solidaria con sus semejantes, desempeñándose laboralmente en forma individual o en equipo.

Desde el curso de Didáctica II del Profesorado de Informática se analiza el perfil de egreso de Educación Media Tecnológica y se pone en discusión de qué manera sería posible alcanzar el desarrollo de las competencias mencionadas, siendo el estudio de casos uno de los caminos posibles.

Otro dato que es menester mencionar es la forma en cómo se instrumenta la práctica docente. El alumnado de Profesorado además de asistir a clases de Didáctica debe asistir a clases de práctica en Escuelas de la DGETP en dónde se brindan los cursos de EMT en Informática que se encuentran a cargo de un/a Profesor Adscriptor. A lo largo del año (desde marzo hasta fines de octubre) el Profesor de Didáctica realiza visitas para observar el desempeño de cada practicante en la práctica docente. Se tiene como objetivo que el trabajo reflexivo desarrollado en las clases teóricas de Didáctica se vea reflejado en la práctica docente.

Según Lawrence (1953): “un buen caso mantiene centrada la discusión en alguno de los hechos obstinados con los que uno debe enfrentarse en ciertas situaciones de la vida real”; dado el perfil de egreso de los cursos donde nuestros estudiantes realizan la práctica, consideramos que esta es una razón más que suficiente para sugerir esta estrategia.

Por otro lado, encontramos que permite fomentar en nuestros futuros docentes la postura de “*faros*” propuesta por Finkel (D. Finkel; 2008; 114): “evitar que se pierdan los comentarios y las aportaciones de mayor interés; formular preguntas útiles para lo que se está planteando el grupo; ayudar a la clase, manteniéndola centrada y productiva; conseguir que la conversación transcurra ordenadamente; y, en su caso, resumir resultados claves de la discusión”. A medida que se avanza en los cursos se puede observar como la práctica docente cambia a medida que se pone en práctica

esta dinámica de trabajo. Algunos de los cambios es el tiempo de exposición a contenidos teóricos, los que se reducen – sin dejar de ser abordados – en la dinámica de aula luego de poner en práctica las estrategias presentadas.

Las preguntas de análisis constituyen el medio fundamental del profesorado para mediar el encuentro de estudiantes con el caso, acordamos con Wassermann (1994) que “Lo que se busca con las preguntas críticas no es que los alumnos lleguen a conocer algunos fragmentos de información sobre los hechos, sino que apliquen sus conocimientos cuando examinan ideas. Su objetivo es promover la comprensión”. Este abordaje posibilita compartir la responsabilidad de que el proceso de aprendizaje sea un proceso atractivo en lugar de que el conocimiento se conciba únicamente necesario como un recurso que se acumula para su uso en el ámbito laboral del futuro profesional tal y como percibimos que a menudo sucede. Debemos velar porque los estudiantes sean miembros activos de su propio desarrollo y porque la formación que se imparte no sólo sea unidireccional, sino que se realice a través de la retroalimentación y la bidireccionalidad. (Bain, 2007)

Esta dinámica de trabajo además promueve el trabajo cooperativo, donde los estudiantes, entre otras cosas, comparten, escuchan, reflexionan, evalúan y desarrollan competencias y habilidades de nivel superior. Entendemos además que se promueve la preocupación por el aprendizaje de cada uno de los miembros de su grupo, en donde se asumen roles específicos y los llevan a cabo de manera responsable. En la acción se refuerza el proceso de aprendizaje pues constantemente están explicando conceptos o procedimientos a sus compañeros. A todo esto se suma una dinámica social en la que aprenden a evaluar y aceptar (o rebatir) las opiniones de los otros. (Johnson, 1999)

Metodología. Diseño y puesta en práctica

Dentro de la bibliografía usual sobre estudio de casos encontramos dicha nominación en singular pero cabe destacar que existen distintas

formas de pensar y abordar esta dinámica. Para no ser muy extensos en el relato tomamos como referencia el siguiente esquema generado por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2005) que categoriza una serie de posibles abordajes y propósitos en función de las características del caso propuesto:

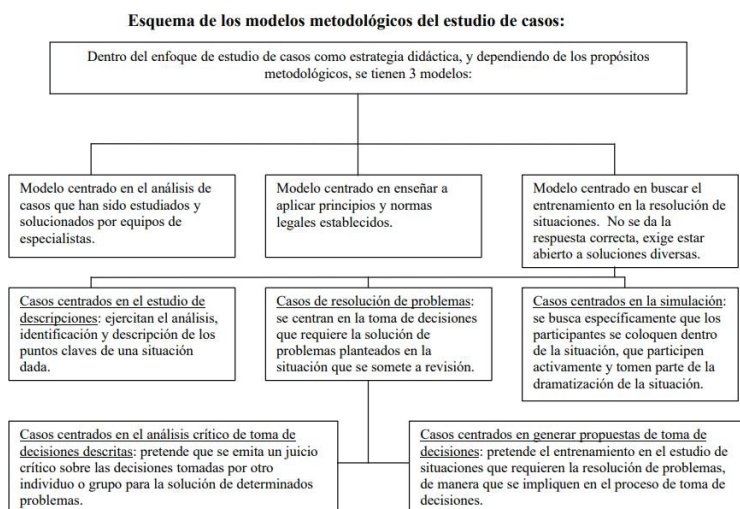


Figura 1 – ITESM (2005).

El tipo de estudio de casos propuesto por nosotros fue el categorizado como “*Resolución de problemas*” (ITESM, 2005). El objetivo de este tipo de casos, tal como se plantea en el esquema, se centra en la toma de decisiones, una competencia poco desarrollada y poco practicada en los procesos de formación actual y en la que debemos trabajar arduamente. Este tipo de caso requiere el análisis, diseño e implementación (o no, ya que no es el propósito del caso) de una solución (no podemos decir la solución, ya que la naturaleza del trabajo con casos no busca unicidad de respuesta sino el desarrollo de competencias implícitas en el proceso de creación de soluciones) para situaciones en las que se plantea un conflicto el cual se somete

a revisión. Encontramos necesario acotar y enfocar a una sola forma de abordaje para poder trabajar con el grupo de clase de Didáctica los posibles aportes y opiniones de distintas personas que forman parte del grupo. Si bien la práctica docente se lleva a cabo en diversos grupos con contenidos programáticos bien distintos (Base de datos, Sistemas Operativos, Programación I, Métodos discretos, Lógica para computación etc.), el abordaje de estudio de casos permite que todas las personas que integran el grupo puedan opinar sobre las propuestas que se presentan a examinación.

En una primera instancia se abordó el tema con la presentación en la clase de Didáctica del siguiente caso:

Estudio de Caso

Deliberar sobre la enseñanza de la Programación

Escenario

El caso fue pensado para trabajar con alumnos de 3° año del Profesorado de Informática del Instituto Normal de Enseñanza Técnica. Estos alumnos realizan su práctica docente en la asignatura Programación en los bachilleratos técnicos del Consejo de Educación Técnico Profesional.

La enseñanza de los fundamentos de la programación es clave en la formación de nuestros estudiantes; el éxito o fracaso influye decisivamente, ya que no quedan casi posibilidades de seguir avanzando en la carrera si no se logran las competencias requeridas.

La alta deserción y el bajo nivel de aprobación de los cursos constatan los planteos de Solaway y Spohrer (1989), estos autores afirman que la creación y el control de ambientes y soluciones computacionales a través de la programación, son cosas que para un individuo pueden ser difíciles de realizar.

El problema del aprendizaje de la programación implica la integración de muchos elementos entre ellos podemos mencionar: el análisis del problema, el lenguaje de programación, el entorno de desarrollo, la metodología de desarrollo, el lenguaje de modelado, los patrones de

desarrollo etc. Por lo tanto los alumnos se encuentran ante una cantidad abrumadora de conceptos en un periodo corto de tiempo, lo que dificulta su asimilación y el desarrollo de las habilidades necesarias para generar líneas de código.

Como docentes de la asignatura nos vemos reflejados en las observaciones de Spigariol y Passerini (2013):

“Los docentes veían en los estudiantes que el uso del lenguaje representaba una curva de aprendizaje abrupta en los primeros momentos de la materia ya que requieren el manejo de una cantidad amplia de conceptos antes de poder realizar algo relativamente sencillo (...).”

El objetivo del siguiente trabajo es poder reflexionar sobre las prácticas de enseñanza de la Programación.

Cuando nos referimos a reflexionar nos hacemos eco de Perrenoud (2004) “La capacidad reflexiva es inherente a todo ser humano, pero existen algunas diferenciaciones que vale la pena mencionar. Por un lado, está la práctica reflexiva espontánea que surge cuando existe algún problema que necesita de solución; por otro, una práctica más metódica, personal y colectiva que se da en el ámbito profesional, incluso cuando las cosas caminan bien, puesto que este proceso reflexivo persigue una mejora continua del trabajo desempeñado”.

El caso

En una coordinación se encuentran trabajando profesores de programación armando una Planificación de Unidad sobre Estructuras de Control.

Y se desarrolla el siguiente diálogo:

Profesor A – Voy a comenzar con el ciclo controlado por contador, porque es más sencillo. Luego trabajaré las estructuras iterativas condicionales.

Profesor B – Yo comenzaré con las estructuras iterativas condicionales, me parece más simple dado que acabamos de ver estructuras selectivas y ya manejan condiciones. Luego plantearé ciclo controlado por contador, como un caso particular de las estructuras iterativas condicionales, dado que se conoce a priori la cantidad de veces que se repiten el conjunto de instrucciones.

Profesor A – Abordaré los contenidos de acuerdo a su complejidad, por lo tanto comenzaré con iteraciones simples, luego iteraciones condicionales y por último estructuras selectivas.

Profesor C – Para mi es indistinto, en realidad les planteo a los alumnos situaciones problemas y en la medida que surge la necesidad de utilizar las estructuras en las soluciones, voy abordando los contenidos.

Preguntas para el análisis

¿Acuerda con alguna de las propuestas planteadas?

¿Qué propuesta considera menos apropiada para el abordaje del tema?

¿Cómo usted abordaría el tema?

Actividades de seguimiento

Se les solicitará a los alumnos que en función del análisis realizado y los aportes de los compañeros diseñen la Planificación de la Unidad Estructuras de Control.

Se coordinará conjuntamente con el profesor adscriptor para que los alumnos puedan dictar toda la unidad.

Esto permitirá una vez abordado el tema poder reflexionar sobre los resultados obtenidos en función de las decisiones tomadas.

Si bien se trabajó en clase con la metodología y se aportó el marco teórico necesario para que el método pueda ser aplicado en la práctica docente encontramos que, como toda experiencia nueva, se presentaron dificultades de distinto tenor. Una de las primeras dificultades que enfrentaron nuestros alumnos a la hora de diseñar el caso fue el poder establecer concordancia entre las ideas importantes del caso y los principales temas del currículo, así como lograr que el caso provocara en los lectores un impacto emocional, tal como lo plantea Wassermann (1999).

Otro problema no menor para el practicante, que se pudo percibir durante las observaciones de clase, fue el que tomara cierta distancia del problema y relegara sus intervenciones a preguntas orientadoras y

que a su vez lograra que el alumno asumiera autonomía en el proceso de resolución del problema. En otras palabras, ser capaz de guiar y observar cómo se manejan los estudiantes frente a las situaciones a-didácticas, entendiendo por situación a-didáctica lo que el propio Brousseau define como: "... toda situación que, por una parte no puede ser dominada de manera conveniente sin la puesta en práctica de los conocimientos o del saber que se pretende y que, por la otra, sanciona las decisiones que toma el alumno (buenas o malas) sin intervención del maestro en lo concerniente al saber que se pone en juego".

Entendemos, como Profesores de Didáctica, que la práctica docente en Educación Media Tecnológica es un reto importante a la hora de situar a los practicantes en la aplicación de este método con los programas de los cursos a los cuales se presentan. Si uno se toma el tiempo de analizar las propuestas programáticas de los cursos en los que se realiza la práctica, en ellos se presentan las competencias generales propias de cada asignatura siendo que la mayoría de ellos (por no decir la totalidad) se encuentran redactados por secuencias de contenidos que se convalidan con la propia lógica de los saberes. Las secuencias de contenidos presentadas se validan a sí mismas como requisitos para avanzar a contenidos y conocimientos con mayor profundidad de detalle y más alta capacidad de abstracción.

Dado lo anterior podemos afirmar que en un curso que se estructura por contenidos en donde existe una secuencia lógica propia de la disciplina una propuesta de este tipo (el estudio de casos) desestructura el hilo conductor (naturalizado) del curso.

A todo esto se suma que el curso es responsabilidad del Profesor Adscriptor quien tiene a cargo una doble responsabilidad y compromiso. Por un lado tiene el compromiso asumido de su tarea docente con su grupo de estudiantes de EMT. En el ejercicio de su profesión asume la responsabilidad de generar el escenario y situaciones necesarias para que el grupo de estudiantes que tiene a su cargo logre transitar con éxito por la ruta planificada. Por otro lado tiene la responsabilidad de servir como modelo, guía, consejero y tutor en el proceso de formación de la práctica docente, "*prestando*" su grupo para que el ejercicio de la práctica docente pueda darse a cabo.

Llegados a este punto podemos afirmar que la comunidad educativa de Profesores Adscriptores con quienes hemos trabajado han sido generosos y abiertos a la hora de discutir y acoger la forma de trabajo de nuestros practicantes. Gracias a esta colaboración es que hemos podido ver en aplicación real los casos diseñados por nuestros practicantes.

Otro problema al que nos vimos enfrentados es la comprensión de nuestros estudiantes de Didáctica sobre qué es un buen caso y qué no lo es. De forma reiterada se puso sobre la mesa aquellas preguntas que debemos hacernos para considerar un caso como bueno (Damisa, 2019), las que compartimos a continuación:

- ¿Está el contenido alineado estrechamente con los objetivos del curso?
- ¿Cuenta una historia y se centra en una situación que despierta el interés de quien lo lee?
- ¿Plantea una situación auténtica?
- ¿Incluye citas textuales, usando el diálogo entre personajes para presentar la historia?
- ¿Genera interés por la situación y empatía por los diferentes personajes?
- ¿Presenta e ilustra un verdadero dilema claramente sin dar opciones de solución?
- ¿Es relevante para los estudiantes que van a participar?
- ¿Provoca conflicto y requiere por fuerza tomar decisiones?
- ¿Es lo suficientemente general para usarse para diferentes temas?

Por último, es importante destacar que el diseño del caso consumió tiempo de análisis y debate más allá del esperado ya que la singularidad de cada curso agregaba interrogantes al diseño de los casos situados. En muchas instancias extra-áulicos (pasillos, puerta de entrada etc.), durante las visitas o por medio de la plataforma online surgían interrogantes sobre los procesos de diseño; una experiencia totalmente motivante para nosotros.

A continuación compartimos un diagrama presentado por Frida Díaz Barriga (2005) sobre el proceso de elaboración, aplicación y seguimiento de un caso. El esquema se utilizó como referencia para guiar a los practicantes para la puesta en práctica del caso. Una experiencia positiva fue la exposición de ideas, puesta en común y foros de intercambio en el proceso de construcción del caso. Los aportes del grupo nutrieron las experiencias individuales y facilitaron el proceso de trabajo.

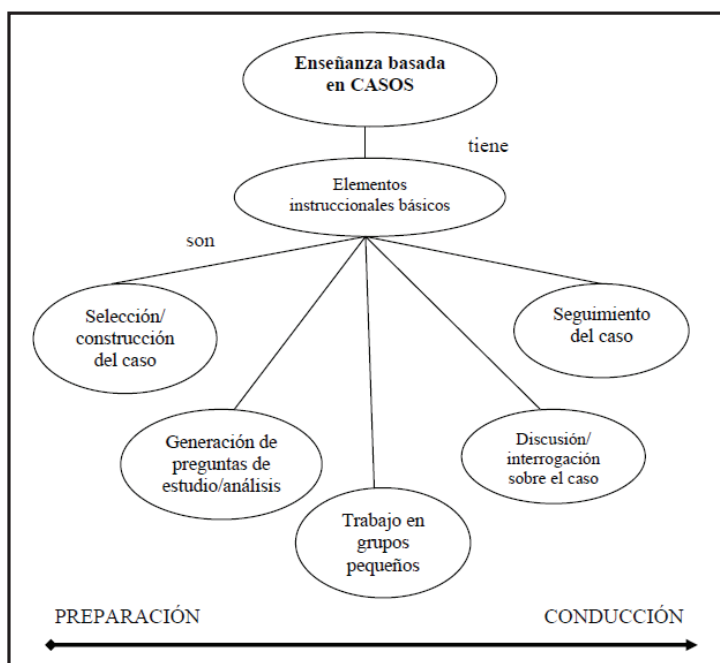


Fig. 2. Díaz Barriga (2005)

¿Salió bien?

Esta pregunta si bien es de formulación sencilla su respuesta no lo es. La pregunta apunta a una de las tareas más interpelada, difícil y discutida en educación: la evaluación.

Para estudiantes de Profesorado la conceptualización de la evaluación es un proceso que hemos presenciado como difícil de abordar, entendemos que puede ser debido a que todos han estado durante catorce años (cómo mínimo) dentro del sistema educativo formal y han transitado por distintas formas de evaluación. Luego de tanto “*bronceado evaluativo*” cada sujeto construye una idea de lo que la evaluación es, o debería ser, desde posturas personales.

Como las trayectorias educativas son diversas y cada sujeto tiene distintas experiencias de vida observamos que en los debates que hay zonas de acuerdo pero que el tema no se encuentra del todo laudado. Surge entonces la idea de que *medir aprendizajes* (si se nos permite la expresión) resulta un concepto algo difuso (Zavala, 2004).

Es aquí donde aparece la necesidad de manejar un instrumento de evaluación que a su vez permita ser una guía tanto para estudiantes como para practicantes y que al mismo tiempo habilite a la construcción de sentido. Luego de discutir y poner el tema sobre la mesa en las instancias de clases teóricas del curso de Didáctica se optó por trabajar en el diseño de rúbricas de evaluación (también llamadas matrices de valoración). Este instrumento resultó beneficioso en varios aspectos tales como la democratización del sistema de evaluación, los criterios de interés de la tarea, el nivel de aceptabilidad de un trabajo, entre otros. El instrumento se trabajó a nivel teórico para su aplicación en la práctica docente. Compartiremos lineamientos generales sobre la fundamentación del uso del instrumento así como el proceso de construcción de una rúbrica para el lector que no se encuentre familiarizado con este instrumento. No entraremos en los detalles sobre las producciones de los estudiantes ya que ello implicaría desarrollar y dar marco a cada instancia de trabajo de los cursos de práctica, algo que escapa del objetivo de esta comunicación.

El motivo de usar rúbricas está definido por las ventajas propias del instrumento. En los cursos de Didáctica es especialmente valioso porque permite la reflexión y el desarrollo de la metacognición por parte de los estudiantes cuando definen sus instancias de evaluación. En particular permite responder a preguntas tales como: ¿qué estoy

persiguiendo con este tipo de trabajo? ¿qué quiero evaluar? ¿cuándo considero que lo entregado por el estudiante es correcto? ¿cuándo no es correcto? ¿en qué podría mejorar el estudiante? ¿cuáles son los errores típicos en relación a determinados contenidos? ¿qué competencias están implicadas en esta actividad? ¿qué manera es la mejor para redactar? ¿el caso propuesto es competencial?, entre otras.

Además del beneficio presente para el estudiante de Profesorado, se encuentra presente el beneficio, ya declarado por multiplicidad de autores, a favor de los estudiantes de Educación Media: el uso de rúbricas permite que el estudiantado conozca los criterios de evaluación con los que serán evaluados y además los niveles esperados de desarrollo. Esta cualidad de las rúbricas hace que el proceso de evaluación deje de ser considerado como arbitrario y cobre un sentido colegiado, democrático y visible.

En la misma línea podemos decir que las rúbricas permiten que los estudiantes de Educación media pueden desarrollar procesos de autorregulación y autoevaluación al tener un marco de referencia con el cual cotejar sus propios avances.

Otro valor agregado es considerar a la rúbrica como un *contrato sobre los aprendizajes*. El planteo de evaluación por rúbricas establece un compromiso al inicio del proceso de trabajo que una vez establecido asegura los procesos de autorregulación. Es valioso este aspecto al igual que el consenso logrado sobre los niveles mínimos de aceptabilidad de una tarea o actividad. Ese consenso con los estudiantes hace que ellos reflexionen sobre los aspectos relevantes de un trabajo con un aprendizaje ulterior en el desarrollo de capacidades de autoevaluación.

Otra ventaja que tiene la rúbrica gracias a su diseño es que evalúa y califica al mismo tiempo. En este aspecto hemos trabajado con mucho cuidado el nivel de graduación de la rúbrica, ya que el sistema de evaluación de Educación Media Tecnológica tiene un Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado que requiere de una atención particular. A modo informativo compartimos el Art. 28 de dicho reglamento establece que:

Los estudiantes reglamentados, tendrán asignaturas que se aprueban mediante:

a) Actuación durante el curso: La aprobación se logra cuando el estudiante obtiene como calificación final del Curso siete o superior. En caso de no obtener esta calificación el estudiante deberá repetir la asignatura.

b) Exoneración: Ésta se logra cuando el estudiante obtiene como calificación final del Curso ocho o superior. En caso de no obtener esta calificación, el estudiante deberá rendir examen.

A la hora de diseñar un instrumento de evaluación debemos tener el recaudo de conocer el contexto en donde se aplicará dicho instrumento, algo implícito en la práctica docente pero que para los estudiantes-practicantes puede resultar, y de hecho lo ha sido, novedoso.

La norma citada difiere de los reglamentos homólogos para Educación Media Básica y para Formación Docente en lo que refiere a los mínimos de aprobación de un curso, entre otras cosas. Este reglamento, el de la Dirección General de Educación Media Tecnológica³, en ocasiones es desconocido por el estudiantado de Formación Docente ya que es una población heterogénea y muchos no transitron su formación en educación media en dicha institución.

Para continuar con el sentido de la aplicación de este instrumento no podemos dejar de destacar el carácter de personalización de la misma, en el sentido que brinda información cualitativa a los estudiantes en la construcción de las calificaciones. Si bien el reglamento determina que la calificación de los estudiantes es un número comprendido en la escala del uno al doce con este instrumento es posible diferenciar distintos, por ejemplo, siete. Uno de ellos podría haber sido obtenido con la combinación de determinadas categorías de la rúbrica mientras que el otro podría haber respondido a una combinación distinta. En ese sentido es cualitativa y personalizada.

3. Ex-Consejo de Formación Técnico Profesional, ex-Universidad del Trabajo del Uruguay.

Por último, pero no menos importante, la evaluación por medio de rúbricas se basa fuertemente en un modelo de evaluación competencial, esto es: se evalúan desempeños en función de una competencia que se desea lograr lo que implica destrezas, actitudes y conocimientos puestos en acción. Dicha competencia puede pertenecer al escenario de las competencias claves/básicas (cívica, digital, comunicativa etc.) o competencias de carácter específico al cuerpo de conocimientos que tratamos (reconocer roles de variables en programación, criterios de diseño para una base de datos, elegir niveles de seguridad en sistemas operativos en función del contexto etc.).

La definición y diseño de las categorías de las rúbricas se trabajó en detalle en cada uno de los cursos en los que los practicantes participaron, atendiendo las características propias de cada curso y los objetivos de formación.

Algunas consideraciones que podemos tomar para el diseño de una rúbrica son las siguientes:

- I. Se recomienda que el número de indicadores de desempeño no supere la cantidad de diez.
- II. Los indicadores deben identificar de forma clara lo que busca evaluar.
- III. La redacción de la graduación de cada indicador debe estar basada en los desempeños esperados, ser de carácter cualitativa, descriptiva y con saltos claros en cada nivel.
- IV. Elegir un conjunto de graduaciones por nivel que sea par, con el fin de evitar el *sesgo del valor medio*.
- V. Usar el método del péndulo para la redacción de cada nivel; es decir, comenzar por los extremos y construir los indicadores *hacia adentro*. El reto es determinar la frontera entre lo mínimo aceptable y lo no aceptable.
- VI. Iniciar la ponderación en cero.
- VII. Hacer la rúbrica pública al inicio del proceso.

VIII. Consensuar con los estudiantes la valoración mínima de las escalas de logro.

IX. Proveer toda la información solicitada al respecto por parte de los estudiantes.

X. No modificar una vez iniciado el proceso.

Compartimos un esquema general diseñado por Javier M. Valle (2016) en donde se reflejan los desempeños y la graduación de escala de logros.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN-CALIFICACIÓN							Grados de dominio del desempeño
Desempeño	Escala de logro						
	0	1	2	3	4	5	
1.							
2.							
3.							
CALIFICACIÓN							

Indicadores de Evaluación



Fig. 3 – Elementos de una rúbrica

Una práctica que ha tenido resultado a la hora de darle sentido al uso de las rúbricas ha sido la de construir de forma conjunta una rúbrica para evaluar los desempeños de los estudiantes de Profesorado. Año a año ha variado el foco pero es una experiencia que habitualmente resulta atractiva. Ya sea en la definición de criterios para la evaluación de una visita didáctica o los aspectos relevantes a la hora de considerar una planificación de Unidad Didáctica como buena, el resultado es que el planteo de la creación conjunta de una rúbrica pone en juego el intercambio de miradas que cada estudiante tiene sobre la evaluación.

Como actividad de metacognición y autoevaluación de los practicantes proponemos la lectura y aplicación de la siguiente rúbrica por parte de ellos mismos (INTEF, 2017):

Rúbrica para evaluar el diseño de una rúbrica

	Excelente trabajo	Vas en la dirección adecuada	Sigue trabajando en ello	Falta o no aplicable
	(3 puntos)	(2 puntos)	(1 punto)	(0 puntos)
Estructura de la rúbrica	La rúbrica tiene una estructura muy bien definida y el diseño está muy cuidado	La rúbrica tiene una estructura bien definida y el diseño está bastante cuidado	La rúbrica tiene una estructura parcialmente definida y el diseño está bastante cuidado	La rúbrica no tiene una estructura bien definida y el diseño no está muy cuidado
Escala de calificación	La escala usa indicadores mixtos. Se usa una escala de más de 4 indicadores	La escala usa exclusivamente un solo tipo de indicadores (cuantitativos o cualitativos). Se usa una escala de 4 indicadores	La escala usa exclusivamente indicadores cuantitativos. Se usa una escala de 3 indicadores	La escala usa exclusivamente indicadores cuantitativos. Se usa una escala de menos de 3 indicadores
Selección y claridad de los criterios	Todos los criterios son claros, diferenciados y atienden adecuadamente los objetivos de aprendizaje establecidos	Los criterios que se evalúan se pueden identificar, pero algunos no están claramente diferenciados o no atienden los objetivos de aprendizaje establecidos	Los criterios que se evalúan se pueden identificar, pero la mayoría no están claramente diferenciados o no atienden los objetivos de aprendizaje establecidos	Los criterios que se evalúan no son claros, se superponen de manera significativa, o no atienden los objetivos de aprendizaje
Definición de los niveles de desempeño	Los niveles de desempeño han sido graduados de manera equitativa, equilibrada y progresiva. Cada nivel está claramente diferenciado del anterior	Los niveles de desempeño han sido graduados parcialmente de manera equitativa, equilibrada y progresiva. Cada nivel está diferenciado del anterior	Los niveles de desempeño han sido graduados aunque no de manera equitativa, equilibrada y progresiva. Cada nivel no está muy diferenciado del anterior	La graduación de los niveles de desempeño requiere ser revisada. Se puede hacer poca o ninguna diferenciación entre los distintos niveles de desempeño

Algunas conclusiones preliminares / Discusión

Entendemos que existen distintas formas de abordar los contenidos y que no necesariamente debe seguirse la jerarquización presentada en los distintos programas. Las dinámicas de trabajo de aula que convierten al estudiante en protagonista de su propio proceso requieren de formas de trabajo desafiantes para el docente. La propuesta de casos rompe la linealidad de los cursos y abre la puerta a la posibilidad de que los estudiantes se aproximen al conocimiento de forma significativa mediante la construcción de un relato construido en comunidad.

Pensamos además que el Estudio de Casos fomenta la reflexión sobre la práctica docente, dado que el practicante debe analizar, examinar, observar, dialogar consigo mismo, buscar una explicación a lo que se hace y al modo en que lo hace, ser crítico con la manera de abordar los contenidos y justificar sus acciones.

Valoramos la reflexión acerca de la propia práctica docente como un medio fundamental para mejorar no sólo la profesionalidad del educador sino también la calidad de su enseñanza, pues ésta no puede ni debe reducirse a la mera aplicación de instrucciones dictadas desde fuera del contexto escolar. No en vano, los docentes que no orientan su profesión hacia un enfoque crítico-reflexivo pueden convertirse en profesores alienados, en enseñantes que reproducen sin más lo establecido. (Giroux, 1997).

Conclusiones

La aplicación del método de estudio de casos en la práctica docente junto con el manejo de rúbricas resultó ser una combinación que permitió una aproximación a los contenidos de manera no-tradicional. La evaluación de las prácticas docentes con esta dinámica de trabajo ha arrojado buenos resultados en lo que respecta a procesos formativos con enfoque por competencias.

La combinación de estrategias de evaluación complejas con dinámicas de trabajo que navegan por los contenidos con la

implicancia del desarrollo de habilidades y actitudes en relación a los aprendizajes hacen que la experiencia vivida tenga grandes beneficios formativos.

Este escenario nos posibilitó como formadores generar espacios de reflexión y análisis de la práctica docente, desde el entendido que “Formar no es enseñar, no es transmitir conocimientos, aunque estos tengan un lugar en el proceso. Es, su relación con la reflexión, desarrollar capacidades reflexivas que acompañan el quehacer cotidiano en la práctica docente”. (SOUTO, 2016, p. 71)

EJEMPLO DE TRABAJO DE ESTUDIANTE – Versión 1

Estudio de caso

En el Instituto Tecnológico Antofagasta el profesor del curso de Sistemas Operativos II planteó como parte de la evaluación del curso la realización de un proyecto final. Dentro de las pautas del trabajo, el mismo podía ser realizado en equipos conformados por más de dos y no más de cuatro alumnos y no se podía compartir el trabajo entre grupos. El equipo A hizo su proyecto y lo guardó en su cuenta de usuario en la sala de informática del Instituto.

Cuando se realizó la presentación y defensa de dicho proyecto fue primero el turno del equipo A, el que no presentó ningún inconveniente. Al ser el turno de la presentación y defensa del trabajo del equipo H el tribunal que presenciaba dicha actividad notó que ambos trabajos, el del equipo A y el del equipo H, tenían muchos puntos en común llegando a la conclusión, después de realizar el análisis de ambos proyectos, que salvo algunas diferencias no significativas ambos equipos presentaron la misma solución. Esto dio la idea de que ambos proyectos fueron compartidos o por lo menos fue copiado por uno de los equipos, lo que podría resultar la reprobación de ambos si es que compartieron el trabajo, lo que estaba prohibido hacer entre equipos, o la reprobación del equipo que copió el trabajo.

Ante esta situación el tribunal decidió dejar en suspenso el fallo de ambos equipos de estudio hasta que se investigara sobre dicha situación.

Posteriormente la dirección del instituto le encargó al equipo técnico de informática del Instituto comprobar cuál de los dos equipos fue realmente el autor del mencionado proyecto.

***Consigna:** estudiar el procedimiento por el cual se pudo comprobar que el trabajo de un equipo pudo ser copiado si se trabaja con el sistema operativo GNU/LINUX, y a su vez, como se podía haber evitado que el proyecto fuese copiado por otro usuario.*

EJEMPLO DE TRABAJO DE ESTUDIANTE – Versión 2

Estudio de caso

En el Instituto Tecnológico Antofagasta el profesor del curso de Sistemas Operativos II planteó como parte de la evaluación del curso la realización de un proyecto final. Dentro de las pautas del trabajo, el mismo podía ser realizado en equipos conformados por más de dos y no más de cuatro alumnos y no se podía compartir el trabajo entre grupos. El equipo A hizo su proyecto y lo guardó en su cuenta de usuario en la sala de informática del Instituto.

Cuando se realizó la presentación y defensa de dicho proyecto fue primero el turno del equipo A, el que no presentó ningún inconveniente. Al ser el turno de la presentación y defensa del trabajo del equipo H el tribunal que presenciaba dicha actividad notó que ambos trabajos, el del equipo A y el del equipo H, tenían muchos puntos en común llegando a la conclusión, después de realizar el análisis de ambos proyectos, que salvo algunas diferencias no significativas ambos equipos presentaron la misma solución. Esto dio la idea de que ambos proyectos fueron compartidos o por lo menos fue copiado por uno de los equipos, lo que podría resultar la reprobación de ambos si es que compartieron el trabajo, lo que estaba prohibido hacer entre equipos, o la reprobación del equipo que copió el trabajo.

Ante esta situación el tribunal decidió dejar en suspenso el fallo de ambos equipos de estudio hasta que se investigara sobre dicha situación.

Posteriormente la dirección del instituto le encargó al equipo técnico de informática del Instituto comprobar cuál de los dos equipos fue realmente el autor del mencionado proyecto.

PROPUESTA DE TRABAJO

a) Le piden tomar postura sobre el asunto. Opine y argumente su posición.

b) Le invitan a formar parte del equipo técnico:

i) ¿es posible comprobar que el trabajo fue copiado?

ii) pensando a futuro, ¿hay alguna manera por la cual se podría haber evitado esta situación?

REFERENCIAS

AGESIC. Disponible en: <https://www.gub.uy/agencia-gobierno-electronico-sociedad-informacion-conocimiento/>, consultado el 14 de septiembre de 2019.

BAIN, K. y BARBERÁ, O. **Lo que hacen los mejores profesores de universidad**. Valencia: Universidad de Valencia, 2007.

BROUSSEAU, G. **Théorie des situations didactiques: Didactique des mathématiques** 1970-1990 (N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland et V. Warfield, ed.). Grenoble: La Pensée Sauvage, 1998.

CETP – ANEP, **Educación Media Tecnológica, Informática – Plan 2004 (reformulación)**, 049/2004/48i, <https://cursos.utu.edu.uy/sites/cursos.utu.edu.uy/oferta-educativa/2005/2004/TICUR/049/EMT%20Informatica%20reformulacion.htm>, consultado el 14 de septiembre de 2019.

DÍAZ BARRIGA, Frida. **Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida**. México: McGraw Hill, 2005.

DGETP (2017), Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado, <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/reglamentos-nivel-ii>, consultado el 20 de mayo de 2021.

Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo de la Vicerrectoría Académica del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. **El estudio de casos como técnica didáctica**, <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>, consultado el 10 de setiembre de 2005.

FINKEL, D. and BARBERÁ, O. **Dar clase con la boca cerrada**. Valencia: Universidad de Valencia, 2008

FREINET, C. **La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas**. Prólogo de Herminio Barreiro. Madrid: Ediciones Morata, S. L., 1996.

GIROUX, H. A. **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. Barcelona: Paidós, 1990.

INETF.. Aprendizaje en línea para una transformación digital de la educación. Gobierno de España, 2017. <http://formacion.intef.es/mod/assign/view.php?id=37415>. Consultado el 15 de mayo de 2021.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T, y HOLUBEC, E. J. **Los nuevos círculos del aprendizaje: La cooperación en el aula y la escuela**. 1. ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1997.

LAWRENCE, P. The Preparation of Case Material. En: Kenneth R. Andrews (ed.). **The Case Method of Teaching Human Relations and Administration**. Cambridge: MA: Harvard University Press, 1953.

MOYA, J. La evaluación de las competencias básicas: rúbricas y portfolios. En: J. Moya y F. Luengo (coord.). (2009). **Las competencias básicas en la práctica**. Madrid: Proyecto Atlántida. Consultado el 15 de mayo de 2019: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/23003429/helvia/sitio/upload/rubricas.pdf>

SOLOWAY, E.; SPOHRER, J. **Studying the Novice Programmer**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, 1989.

SOUTO, M. **Pliegues de la Formación. Sentidos y herramientas para la formación docente**. Rosario: Homosapiens Ediciones, 2016.

SPIGARIOL, L. y PASSERINI, N. **Enseñando a programar en la orientación a objetos**, 2013.

PERRENOUD, P. **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica**. México: Graó, 2004. PEDECIBA. <http://www.pedeciba.edu.uy/>, consultado el 14 de setiembre de 2019.

VALLER, J. M. ¿Cómo evaluar Competencias?. Rúbricas, normativa y bibliografía. **Formación en Red del INTEF**, 2016. <http://formacion.intef.es/mod/imsdp/view.php?id=26466>, consultado el 10 de mayo de 2021.

WASSERMANN, S. **El estudio de caso como método de enseñanza**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1999.

ZAVALA, A. La Evaluación, eso impreciso y variable que usamos para medir de todo un poco. **Revista Voces**. Montevideo, 2004.

FORMACIÓN DE LOS PRACTICANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y MAGISTERIO. LO COMÚN Y LO DIVERSO EN EL ACOMPAÑAMIENTO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

ALEJANDRA RODRÍGUEZ AGUIRRE
alitaury@adinet.com.uy Universidad De La República, Isef, Cure
– Uruguay

Resumen

El presente trabajo hace foco en las prácticas profesionales de la formación de licenciados en Educación Física del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) y de la formación de Maestros de enseñanza primaria del Instituto de Formación Docente (IFD). Centros de estudio de carácter público, de la ciudad de Maldonado – Uruguay, desarrollado en dos escuelas de Práctica.

Interesó comprender aquellos aspectos que, a criterio de los docentes que acompañan las prácticas de enseñanza representan lo central de sus modelos didácticos. Una vez reconocidos intentamos establecer similitudes y diferencias en estos espacios de formación.

Metodológicamente, se utilizó un diseño de corte cualitativo (exploratorio y descriptivo), empleándose la entrevista como técnica de recolección de información, permitiendo un conocimiento detallado del objeto de estudio, desde la voz de los implicados. Desde los resultados y posterior análisis se da cuenta de las variadas formas de entender la práctica que dan forma (conforman) a la formación docente y a la articulación de ésta con los contenidos del Plan de Estudio de estos centros de formación. Instituciones que responden a sus propias matrices institucionales y confluyen en un mismo sistema de enseñanza, la escuela pública uruguaya.

Palabras-clave: Formación docente; práctica profesional; acompañamiento de la práctica; magisterio; educación física.

Introducción

Tanto a nivel nacional como internacional las prácticas de enseñanza han sido fundamentales en la formación de docentes. Constituyen para el estudiante uno de los momentos más enriquecedores de su formación, junto con la reflexión y la orientación llevada a cabo por los tutores, en su conjunto nos aportan elementos que permiten mejorar la formación docente inicial.

Entendemos a la práctica profesional de formación como un acto social, político e histórico, que reviste significado en un contexto particular, y que responde y está cargada de cierta ideología. Impera en las experiencias de la práctica educativa y “se caracteriza por su complejidad, por los múltiples escenarios en los que se desarrolla, por lo impredecible de los acontecimientos que involucra y, los diversos lenguajes en que puede ser narrada” (Salvá, 2018). La práctica, entonces, reclama y exige un compromiso de los docentes principalmente desde dos cuestiones: la reflexión desde la acción y, la puesta en marcha de dispositivos de intervención que tengan significado en este escenario conceptual en particular.

A partir de Sales (2014) entendemos la formación docente concebida “como un proyecto colectivo de transformación”, que requiere proponer la discusión sobre ¿qué tipo de docente para qué tipo de sociedad?, ¿qué tipo de docente se pretende para la escuela? En este sentido, es necesario preocuparse de la formación inicial de maestros y profesores para conseguir una escuela adaptada a las necesidades de la sociedad y de los alumnos del siglo XXI. A su vez, la enseñanza de la Educación Física y la del maestro de enseñanza primaria es una profesión que demanda una preparación, que propone la formación profesional basada en las tareas que los docentes desarrollan en las instituciones educativas. Edelstein (2003) nos habla de práctica como “una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, determinados por el contexto, con resultados en

gran parte imprevisibles, y cargada de conflictos de valor que requieren pronunciamientos políticos y éticos”. Para implementar su tarea, el docente debe desplegar su experiencia y su creatividad para afrontar situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida en las aulas. Apela a la memoria como un saber de la experiencia, como un movimiento por el cual el sujeto, el docente, reencuentra los sentidos que inciden en su presente, y reconstruye las vicisitudes de un recorrido para desentramar zonas inciertas descubriendo posibilidades para abrir brechas. Interpela a la experiencia de los últimos años en la formación del profesorado como una suerte de retorno reflexivo que permite rescatar el conocimiento aprendido, vislumbrar nuevos caminos y ensayar nuevas propuestas. (Edelstein, 2003)

Reconocer esta dimensión de la enseñanza superior y en particular en las prácticas profesionales de formación, implica asumir necesariamente que estas constituyen un escenario posible para contribuir con la transformación social.

Se pretende proporcionar con un proceso de reflexión sobre temas fundamentales en debate respecto a la formación profesional universitaria y la formación profesional para la docencia.

El trabajo que se presenta a continuación, da a conocer los resultados de la investigación “Modelos de orientación que circulan en el ámbito de la práctica docente de magisterio y educación física, en escuelas de práctica de la ciudad de Maldonado” llevada a cabo en los institutos de formación docente públicos del Uruguay, el Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República (ISEF/UDELAR), y el Instituto de Formación Docente de Magisterio, de la Administración Nacional de Educación Primaria (IFD/ANEP). Dicha pesquisa se preocupó de indagar sobre las orientaciones de las prácticas docentes que se llevan a cabo en la formación de profesores que se vienen desarrollando en escuelas públicas de práctica, a las que ambas formaciones confluyen y despliegan sus dispositivos de formación.

Encontramos en ellas al menos dos sistemas didácticos (dobles) con sus consecuentes sistemas de enseñanza¹, en los que se produce un intercambio de saberes entre los diferentes actores del acto educativo.

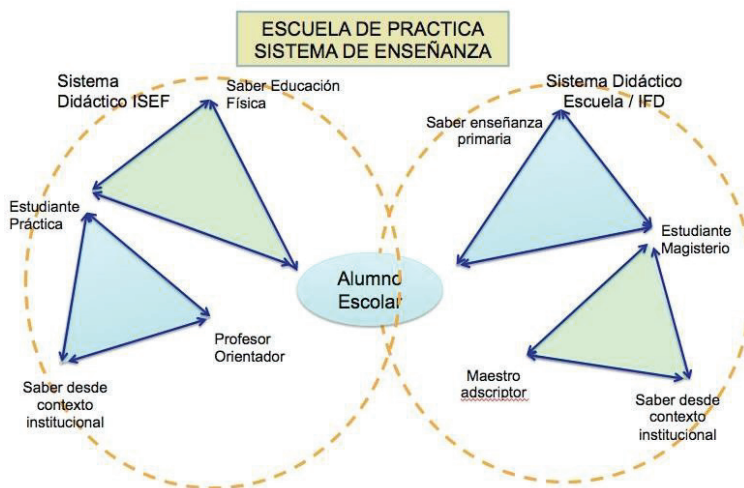


Ilustración n. 1: Sistema de enseñanza “la escuela” se producen cruces de sistemas didácticos de práctica docente de Magisterio e ISEF.

Como muestra la ilustración¹, en un mismo sistema de enseñanza o matriz curricular escuela pública (centro de práctica docente), confluyen dos ámbitos que actúan por separado como son el Instituto de Formación Docente y el Instituto Superior de Educación Física, sin embargo, la práctica es realizada con los mismos alumnos escolares que asisten a la escuela. Estudiantes de ISEF, y de Magisterio conforman un doble sistema didáctico en un único sistema de enseñanza, al respecto Chevallard (1997)

1. Chevallard (1997) plantea que el sistema didáctico implica una relación ternaria: docente, alumno y saber. En este caso nos referimos a dos sistemas: por un lado, el de la formación inicial de magisterio, y por otro, el de ISEF. En ellos circulan saberes propios de las diferentes formaciones, y otros comunes a la docencia.

lo define como el entorno inmediato de un sistema didáctico que reúne al conjunto de sistemas didácticos y que tiene a su lado un conjunto diversificado de dispositivos estructurales que permiten el funcionamiento didáctico, y que intervienen en él en diversos niveles. El sistema de enseñanza posee a su vez un entorno: la sociedad, la sociedad “laica”, por contraste con esa sociedad de expertos que es el sistema de enseñanza/educativo.

Las prácticas docentes tanto de ISEF como de Magisterio se desarrollan en la escuela pública uruguaya. Ambas prácticas responden en primera instancia a sus propias matrices internas: Práctica docente 1 (en adelante PRADO 1) a ISEF y la práctica docente a IFD. En relación a ISEF encontramos el primer sistema didáctico que se produce entre el estudiante de tercer año – docente, el niño escolar, y el saber en este caso de la educación física escolar que también tiene su programa. A su vez, con respecto al IFD también se produce una triada entre el estudiante de tercer año – docente, el niño escolar y el saber que corresponde a los contenidos curriculares del programa escolar de enseñanza primaria. Podemos ver, entonces, como ambos sistemas didácticos comparten uno de los elementos de dichos sistemas: el niño escolar. Lo mismo ocurre con los estudiantes de IFD, en este sistema didáctico también participa el maestro adscriptor (responsable del grupo escolar en la escuela), estudiante (IFD) y el saber de la práctica como contenido curricular del programa de Magisterio. En este último sistema didáctico nos detendremos, ya que sería deseable conocer fundamentos y ciertos asuntos sobre su formación para trabajar juntos (ambos centros de formación docente IFD e ISEF) sobre todo en un enfoque de formación del profesor que proponga una práctica que impulse para la escuela y el escolar, considerar la educación en tanto proyecto colectivo; de ahí la importancia de que las prácticas de formación atiendan en términos de supuestos teóricos esos asuntos desde la formación de sus futuros docentes, ahora practicantes. Ambas prácticas de formación docente y más allá de sus especificidades propias establecen dentro de su formación curricular saberes

comunes a ambas carreras, las que, en su conjunto proponen algún tipo particular de perfil del escolar.

Como marco de referencia conceptual para el estudio, se realizó una revisión de las diferentes tradiciones en la formación de maestros y profesores lo que permite interpretar como fue su desarrollo en Uruguay tomándose como punto de referencia a las tradiciones en formación docente, entendidas como las:

configuraciones de pensamiento y acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Esto es que más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículo, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones. (Davini, 1995, p. 20)

Reflexionar sobre estas tradiciones nos ayuda a comprender, situarnos, e identificar nuestras propias argumentaciones y nuestros propios compromisos, y para comprender los procesos de reforma y nuestra acción en ellos, entre ellas tenemos: La tradición normalizadora – disciplinadora, la tradición académica, y la tradición eficientista.

Desde una mirada más actual las pedagogías crítico-transformadoras se plantean otras relaciones en el escenario educativo, atribuyéndole en este caso un papel fundamental al docente como profesional, lo que argumenta Salvá (2008) es que se requiere una postura ética y comprometida para justificar las opciones que se realizan. Existen otras tendencias, que no se han instalado como tradiciones en formas objetivas de formación de grado y en el trabajo docente, sin embargo, circulan en el discurso y en el imaginario de los docentes, aunque sin plasmarse en planes concretos de formación. Se respaldan en propuestas más emancipadoras, que el pensamiento pedagógico contemporáneo ha construido para la escuela, la enseñanza y la formación de los docentes.

Las prácticas profesionales se sitúan en instancias de prácticas intensivas, trabajos de campo, que se realizan en un marco de residencia. Según Edelstein y Coria (1995, p. 17) se habla de práctica docente como “una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, determinados por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles, y cargada de conflictos de valor que requieren pronunciamientos políticos y éticos”. El docente debe desplegar su experiencia y su creatividad para afrontar situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida en las aulas. Interpela a la experiencia de los últimos años en la formación del profesorado como una suerte de retorno reflexivo que permite rescatar el conocimiento aprendido, vislumbrando nuevos caminos y ensayando nuevas propuestas.

Con respecto a la práctica docente de Magisterio y según la inspectora nacional de escuelas de práctica, la Práctica Docente² de la Formación Docente Magisterial se concibe como el espacio académico interinstitucional compartido por Formación Docente y Educación Primaria. Las Escuelas de Práctica y Habilitadas de Práctica del Consejo de Educación Primaria son centros escolares pertenecientes al Área Educación Común porque desarrollan la propuesta curricular tomando como referencia el Programa para Escuelas Urbanas y el Diseño Curricular de Educación Inicial.

Participan directamente en ella el Equipo Docente de la institución (M. Inspector de Práctica, M. Director, M. Adscriptores³ y estudiantes magisteriales).

El eje metodológico de la práctica es la espiral autorreflexiva que proponen Carr y Kemmis (1998) y supone la sucesión de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión en los cuales debe estar involucrado necesariamente todo el Colectivo Docente (Director de

2. Inspección Nacional de Escuelas de Práctica (2011). Propuesta pedagógica. Página web (en línea) Montevideo, Uruguay. [Consultado: 31/10/11] Disponible en www.ceip.edu.uy

3. En este caso el maestro adscriptor es el que está a cargo de un grupo escolar como docente titular.

Escuela de Práctica, Maestros Adscriptores, Inspector y Estudiantes Magisteriales).

- a) Además, la reflexión y análisis sistematizado como espacio de aprendizaje se instrumentaría sobre cuatro elementos básicos:
- b) En el análisis se trabajan dos líneas, la didáctica y la disciplinar.
- c) El análisis se realiza sobre el registro escrito de la actividad.
- d) Hay dos referentes básicos para el análisis, marco teórico y currículum.
- e) Selección de categorías de análisis.

La Práctica Docente en Educación Física

En la ciudad de Maldonado las escuelas en las que el estudiante realiza su práctica no hay asignado un docente Titular de Educación Física, por lo tanto, el docente de ISEF y los respectivos practicantes son quienes están a cargo del grupo para tales efectos. Convergen futuros docentes de Magisterio y de Educación Física; aquí se realiza un trabajo colaborativo y conjunto, en los que, tanto ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) como ISEF realizan trabajos en equipo entre practicantes de ambas instituciones. En tercer año el estudiante da inicio a la práctica docente acompañado por un docente orientador en cada una de las clases de educación física, con una carga horaria semanal de cuatro horas distribuidas del siguiente modo: dos horas y media de clase-práctica en la escuela (45 minutos de docencia directa y 30 minutos de diálogo y reflexión sobre la práctica realizada con el docente orientador); y una hora y media de teoría en el Instituto Superior de Educación Física.

La práctica se realizará y apoyará en un marco con fundamentación acabada de la misma. Aparece entonces, la didáctica como ciencia, teoría que estudia la enseñanza, y la que se desarrolla en una triple dimensión: teórica, política e histórica. La metodología como la herramienta que posibilita la relación de la teoría con la práctica, y la evaluación como instrumento retroalimentador. Como lo expresa Sarni (2003), la práctica en la formación del docente de

educación física, es uno de los espacios de privilegio para realizar dicha tarea, siendo el lugar en donde todos aquellos saberes tratados, y eventualmente, incorporados se ponen en juego con el objetivo de generar una práctica de enseñanza, en un contexto particular y con alumnas y alumnos particulares. Aquí juega un papel importante el rol del orientador ya que, “a partir de su pensamiento crítico, desarrolla actitudes y capacidades en la intervención de la orientación del practicante en el aula/gimnasio, donde la reflexión se desarrolle gracias a impulsar esquemas de pensamiento” (Sarni, *op. cit.*, p. 2). Facilita soluciones innovadoras en las concepciones educativas y que lo aprendido en ISEF hasta el momento tenga sentido y significado para poder ejercer su labor en la escuela, atendiendo a que cada estudiante aprende a realizar mayores análisis a partir de la reflexión acerca de la teoría y de su propia práctica motriz y de la que ejecutan los niños. Es un espacio en el que se incluyen disciplinas complementarias al proceso de enseñanza del docente, ya sea en el ámbito de las ciencias de la educación como de las biológicas o técnico profesionales específicas.

El estudiante de educación física no sólo debe preocuparse por la concreción de la clase o de la etapa de planificación, organización y control de grupo, sino que habituarse a reflexionar sobre su práctica “realizando un análisis crítico de las condiciones ideológicas que estructuran las prácticas y de los propios procedimientos en los que tradicionalmente se apoya dicha formación” (Sarni, *op. cit.*, p. 5).

Problemática propuesta y contexto

Una de las razones que justifica el trabajo es el interés particular que nace por conocer sobre cómo es la orientación en la práctica docente de Magisterio y de ISEF. Esta inquietud surge en mi campo de trabajo como orientadora de práctica docente de educación física en enseñanza primaria de ISEF y, la elección de dicha temática intenta aproximarse a las claves teóricas que surgen en la orientación de la práctica en ambos sistemas de enseñanza, IFD e ISEF. Interesa el cómo organizan – piensan la enseñanza, es decir, cómo seleccionan

los contenidos, cómo los secuencian, qué metodología utilizan, por lo tanto ¿qué modelo de orientación es utilizado en la orientación?, pero más aún el para qué se hace, dónde se da el énfasis y cuáles son sus supuestos.

Uno de los propósitos de la investigación, considera construir conocimiento en torno a las formas y ejes de las orientaciones de sus prácticas docentes, a los efectos de aportar información respecto a sus cuestiones comunes y diferentes, intentando establecer las características que “hacen” a estos espacios de formación docente. Si bien la “práctica” suele entenderse como un ensayo o como una situación simulada, si constituye una anticipación importante en lo que respecta a la construcción del futuro rol profesional. Se hace posible evaluar, durante un tiempo determinado, el desempeño del futuro docente en ciertas condiciones institucionales y áulicas dándole al practicante la posibilidad de autoevaluarse y de evaluar la concreción de su propuesta de enseñanza frente a un grupo de alumnos.

Como objetivo general, nos propusimos insertarnos en la práctica docente de los institutos de Formación Docente de Magisterio y Educación Física, a fin de indagar sobre los modelos de orientación propuestos por los docentes de práctica docente, haciendo foco en la dimensión didáctica. Se procuró conocer las claves teóricas que proponen los docentes de ambos institutos en el marco de la orientación, profundizar en la dimensión didáctica que se despliega en la orientación de las prácticas docentes, e intentar establecer entre ellas posibles similitudes y /o diferencias.

Metodología

Debido al a naturaleza del problema de estudio, se diseñó una investigación de corte cualitativo, priorizando arribar al fenómeno desde la perspectiva de los participantes y en el propio contexto. Como principal técnica de recolección de información se utilizó la entrevista en profundidad⁴, además del análisis de documentos

4. Taylor y Bodgan, 1999.

de base específicos que orientan “la orientación” permitiéndonos comprender el objeto de estudio desde las miradas de los propios actores, docentes y directores.

Las opiniones recabadas fueron obtenidas a partir de cuatro fuentes principales: docentes orientadores de práctica docente de educación física, maestros adscriptores de práctica docente de magisterio, coordinador de práctica docente de ISEF, y directores de escuelas de práctica de la ciudad de Maldonado. Desde su postura se intentó ahondar en sus expresiones sobre la temática, a los efectos de intentar comprender cuál o cuáles son los modelos de orientación que desarrollan con sus practicantes. Los docentes entrevistados orientadores de Prado I de ISEF Maldonado, fueron un total de cinco, representando para el estudio casi la totalidad de la población. Dichas entrevistas se concertaron en el período de julio a octubre de 2013. Participaron cuatro maestras adscriptoras, dos de cada escuela de práctica (n. 1 y n. 82). Se entrevistó a la coordinadora de Prado I de ISEF y al directores de escuela de práctica n. 82 y escuela n. 1 de Maldonado.

Los temas tratados en las entrevistas fueron los referidos a la enseñanza /orientación y del enfoque teórico de la práctica, y con los resultados que éstas arrojaron se procedió a la realización del análisis de los datos para, “obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado, y continuar refinando las interpretaciones” en este sentido Taylor y Bodgan (1999, p. 158) lo definen como “un proceso en continuo progreso”. De la triangulación del marco teórico, lo recabado a partir de las técnicas empleadas para el estudio y nuestra mirada, surge los resultados que a continuación señalamos.

Los resultados, algunos hallazgos

Los resultados del estudio fueron agrupados en cuatro categorías; la primera nos informa sobre la Formación docente y la articulación de la práctica y los contenidos del Plan de Estudios, la segunda sobre el lugar de los docentes en la formación inicial, la tercera categoría

se refiere a la configuración de la orientación de la práctica, y por último la cuarta sobre el lugar de la teoría.

a. Formación docente: la articulación de la práctica y los contenidos del Plan de Estudios

Podríamos decir que existirían dos tipos de miradas según los entrevistados, en la relación entre la teoría y la práctica en formación docente. Un primer tipo, en magisterio, que “supondría una coordinación” que de hecho luego no se llevaría a cabo; en este caso aparecería como naturalizada y carente de crítica sistemática⁵. La otra en ISEF la cual existe estructuralmente (parte de la materia se desarrolla allí), y la que se cuestiona por sus docentes tanto en su sentido como en la forma en la que se establece, y en la forma en la cual debería establecerse (ISEF).

Ellas establecerían a su vez dos tipos de vínculos: uno fuerte, *strictu senso*, entre la teoría y la práctica de la propia práctica docente – aparentemente más aceptada en ISEF que en IFD –, y otra débil, *sensu lato*, entre la práctica docente y el resto de las materias de los Planes de Estudio. En el caso de IFD, reconocen su debilidad, mientras que en el de Educación Física se la cuestiona fuertemente y se intentan tomar acciones para superar la distancia.

Quizá este tipo de vínculos se den de esta forma debido a algunas diferencias estructurales al momento de constituir el formato de la práctica docente, que eventualmente colaborarían en potenciar (o no) el engranaje en relación al vínculo del orientador y del adscriptor en tanto docentes formadores, y el lugar físico en el cual se desarrolla la teoría: ISEF e IFD. En el primer caso se integran al centro de estudios semanalmente. En el segundo – a excepción del director – son docentes efectivos que eligen trabajar en la escuela de práctica, sin tener vínculo cotidiano con el IFD.

5. En este caso en cada ámbito se trabajaría en forma fragmentada sin conexión entre los docentes adscriptores y los docentes que conforman el plan de estudios de magisterio (IFD).

Desde la óptica de las tradiciones imperantes en la formación docente y en relación a las estructuras que sostienen a la formación de docentes magisteriales y de educación física, entendemos que los primeros se instalarían en lo que sería la tradición eficientista, concepción en la que se organiza la escuela buscando el progreso a través de la planificación y la técnica, apostando al desarrollo normativo (cumplir con el programa), sin la necesaria consideración del centro de formación como contexto de actuación. Los segundos transitarían por una mirada más actual de las pedagogías crítico-transformadoras que plantean otras relaciones en el escenario educativo, atribuyéndole en este caso al docente un papel fundamental como profesional, quien requiere una postura ética y comprometida para justificar las opciones que se realiza (Salvá 2008), y al contexto de formación (ISEF) un lugar más destacado que en magisterio, aunque no consolidado como unidad de (co) construcción de la práctica docente. Según nos plantean los entrevistados de ISEF, existiría una preocupación al menos parcial por no romper el vínculo académico/estructural entre ISEF/Escuela, vínculo que de hecho promueve el no alejamiento de estas cuestiones, y con ellas tensiona lo estrictamente ideográfico. Se intentaría desde lo organizativo proponer ambas perspectivas para causar un verdadero impacto a nivel áulico.

Queda abierta la pregunta sobre si la intencionalidad académica que impulsara la práctica docente, debiera atender a algún tipo de organización estructural particular y sus vínculos concretos. En este sentido habría que pensar más detenidamente el tipo de vínculo entre IFD e ISEF en general con la práctica y la Escuela en particular, no quedando estos dos espacios de espaldas sino más bien en contacto cercano. A nuestro criterio la orientación de la enseñanza no consideraría claramente el vínculo entre escuela e institutos de formación, y por ende tampoco atendería necesariamente sus tensiones. Menos aún es clara la relación amplia de estos institutos con la propia práctica docente, cuestión que aportaría a la eventual reflexión de lo que sucede en la práctica. El asunto es ¿por qué no sucede? ¿Se creará que dicha relación se dará por hecho?

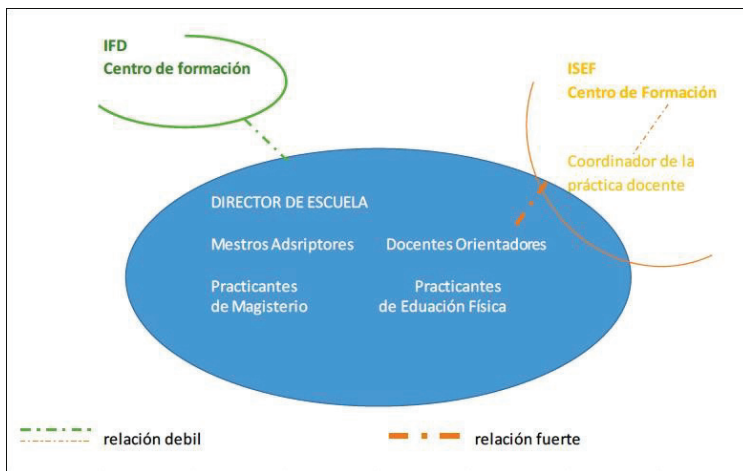


Ilustración n. 2 – Síntesis de la categoría. Elaboración propia.

El lugar de los docentes en la formación

En el proceso de práctica de enseñanza el estudiante cuenta con un docente-tutor u adscriptor, y un docente coordinador o docente director, quienes se orienta a acompañar al practicante a modo de mediación, en la búsqueda sistemática de la crítica teórica de su propia práctica (Sales, 2014). En formación docente estos docentes guían y orientan el proceso de la práctica en una determinada institución educativa, en nuestro caso, la escuela.

Para comprender dicho proceso se indagó puntualmente sobre el rol que cumplen y el valor que le dan a su tarea.

A modo de resumen se presenta el siguiente cuadro que sintetiza las opiniones de los docentes entrevistados.

ROL DE LOS DOCENTES QUE ACOMPAÑAN LA FORMACIÓN DOCENTE EN ENSEÑANZA INICIAL Y PRIMARIA	
Director (IFD)	Enseñar cómo se enseña la disciplina, ayudar, ofrecer experiencia, bibliografía
Coordinador de la Práctica (ISEF)	Coordinar equipo, articular ISEF/Escuela, articular teoría escuela
Maestro adscriptor (IFD)	Trasmitir experiencias y organización, con el tiempo adquieren autonomía
Orientador (ISEF)	Guiar, Acompañar proceso de reflexión sobre la práctica

Cuadro n. 3 – Resumen de las opiniones recabadas. Elaboración propia

c. La configuración de la orientación de la práctica

En la orientación de la enseñanza los maestros adscriptores en su gran mayoría, realizarían una orientación de la práctica desde una mirada donde predomina el modelo tecnológico, en la que se promueve un acompañamiento y guía, y donde la principal preocupación estaría en el cómo enseñar utilizando una metodología basada en la transmisión de conocimientos del docente. Existiría otro enfoque más alternativo o modelo crítico en los profesores orientadores de educación física que toman en consideración una metodología que intenta relacionar la teoría con la práctica, y la evaluación como instrumento retroalimentador. Así lo expresa un orientador realizando un intento por vincular su enseñanza donde se promueve en los estudiantes la enseñanza para la comprensión distinguiéndose el tercer elemento que sería los desempeños de comprensión con énfasis en la elaboración – construcción y puesta en marcha del proyecto escolar. En suma, ambos sistemas de enseñanza Magisterio e ISEF asumen la presencia del PEIP (Programa Educación Inicial y Primaria), sin embargo, proponen un tratamiento diverso de éste: los primeros parecerían buscar su ejecución, y los segundos su manipulación, procesamiento y reconstrucción crítica para su tratamiento en la dimensión escolar.

d. El lugar de la teoría

Para directores y maestros adscriptores la teoría llegaría a modo de marco conceptual que sustentaría su práctica, desde un recorte particular realizado por los actores sin que necesariamente se lleguen a acuerdos previos de equipo. No estaría claro que el aporte de lo bibliográfico sea necesario y una cuestión central, los maestros en este sentido consideran que es algo más intuitivo, pareciendo incluso desconocer que no hay intuición sin teoría, o manifestando cierta idea sobre que la teoría y la intuición van por canales diferentes. La práctica docente de educación física se apoya en un marco conceptual con fundamentación acabada y trabajada en equipo, aparece la didáctica como teoría que estudia las prácticas de enseñanza, se desarrolla en una triple dimensión: teórica, política e histórica. Coordinador y docentes orientadores coinciden en que sí existen referentes teóricos que en conjunto colaboran con la orientación, apareciendo su enfoque propiamente investigativo y en este caso, intentando a éste relacionarse de forma intencional con el análisis de la práctica. Desde las direcciones de escuelas de práctica y coordinador de práctica de educación física, quizá por su lugar en la formación, se le otorga una especial importancia a la formación práctica consolidada sobre un fundamento teórico, aparece un nuevo elemento donde se supondría a la teoría ahora mirada desde la práctica. Tanto docentes orientadores, como maestros adscriptores, llegarían a la misma conclusión en la que la formación práctica se debe consolidar sobre un fundamento teórico.

Conclusiones y contribuciones

Si bien la investigación no aspiraba a presentar resultados generalizables, si pretendía contribuir con datos que podrían ser de interés a futuras investigaciones en el área de formación docente y más en concreto a la orientación de las prácticas profesionales. Nuestro objetivo principal ha sido reconocer modelos de orientación de la práctica docente llevados a cabo las escuelas de práctica

especialmente en torno a la reflexión sobre lo didáctico. Para su alcance hemos incluido otros objetivos más específicos relacionados con el conocimiento de las claves teóricas que se despliegan entre docentes y estudiantes en las orientaciones de las prácticas docentes, para luego establecer e interpretar de sus modelos similitudes y/o diferencias entre ellos.

A partir de los objetivos propuestos para esta indagación y en conjunto con el marco conceptual de referencia se realizó el análisis que permitió la categorización y la comprensión sistemática de las diferentes opiniones de los docentes entrevistados, así de esta manera se hizo posible llegar a las primeras conclusiones sobre las expresiones que nos aportaron los docentes involucrados.

La formación docente no debería restringirse solo al dominio de conocimientos disciplinares, ni de técnicas, estrategias o métodos, e instrumentos homogeneizantes, ni menos aún basándose sólo en la experiencia personal y al acompañamiento afectivo, sino ocupándose en la configuración de un saber fortalecido desde la docencia como tarea reflexiva y crítica comprometiéndose a una consecuente revisión, discusión y evaluación. El docente sea orientador o maestro adscriptor, necesita de una formación permanente que le proporcione los supuestos teóricos que le permitan analizar su realidad educativa, examinándola reflexivamente para tomar decisiones. Se requiere de una reestructuración de tiempos donde se incluya el espacio necesario para lograr acuerdos comunes donde se fortalezca la reflexión colectiva de los docentes especialmente de Magisterio.

En términos generales podríamos plantearnos que la configuración de la orientación de la práctica y sus modelos no establecen intencionalmente a modo estructural, un vínculo fluido entre los centros de formación y la práctica docente propiamente dicha. Quizá en la práctica de ISEF este vínculo se sostiene de forma más molar, pensando sobre todo en que el coordinador de la práctica y su sistema de enseñanza se ubica más relacionado al entramado curricular del ISEF y no tan vinculado a la dinámica de la escuela. Ello supone comprender la práctica docente incluida como un espacio central de formación en el Plan de Estudios, aunque no

necesariamente se observa una estructura curricular que la considera de la misma forma y sirve o reflexiona sobre la enseñanza de la EF en la escuela. En el caso de magisterio, el lugar del director de escuela-docente de la didáctica y su tarea se ubica en la propia escuela, por lo cual esta estructura en los hechos se ubica por fuera del IFD. En este sentido creemos que la configuración del modelo se ve afectado por la propia conformación estructural de la práctica docente. En términos simbólicos suele suceder que la práctica docente pueda entenderse al margen de la formación, o tienda a ser (o creerse) en sí misma un lugar de formación aislado del resto del sistema, con lo cual sin una mirada atenta e intencional que *ate el nudo* o al menos lo problematice, puede correr el riesgo de cerrarse en sí mismo.

El estudio realizado sobre las prácticas de enseñanza tanto de Magisterio como de ISEF que se comparten y actúan en la “escuela”, permitieron acercarse a (re)conocer los modelos de orientación y las claves teóricas presentes en ambos centros de formación docente.

Su ubicación es importante para visualizarnos y proyectarnos hacia la búsqueda de un encuentro que en lo posible permita desde una mirada donde se puedan unificar criterios para generar cambios posibles, con la intencionalidad de favorecer y contribuir a la formación de futuros docentes magisteriales y de educación física de Uruguay.

REFERENCIAS

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1997. DAVINI, M. **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**. Buenos Aires: Paidós, 1995.

EDELSTEIN, G.; CORIA, A. **Imágenes e imaginación: Iniciación a la Docencia**. Buenos Aires: Kapeluz, 1995.

EDELSTEIN, G. Prácticas y residencias: memorias y experiencias. **Revista iberoamericana de educación**, n. 33, 2003, p. 71-89.

INSPECCIÓN NACIONAL DE ESCUELAS DE PRÁCTICA. **Propuesta pedagógica**. Página web (en línea) Montevideo, Uruguay. [Consultado: 31/10/13] Disponible en www.ceip.edu.uy

SALES, M.; RODRÍGUEZ, L.; SARNI, M. ¿Es la evaluación lo que parece? Entre el fondo y las formas. Montevideo: Trecho, 2014.

SALVÁ, N. (2008). La profesión docente. Identidades, tradiciones y rupturas. **Revista Quehacer Educativo**, n., p.91-92.

SALVÁ, N.; IRASTROZA, K.; ZAMARRERA, M. **La construcción de la identidad docente**. Una mirada desde la perspectiva de los estudiantes magisteriales de los IINN. Montevideo: Magro, 2018.

TAYLOR, S. Y BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós, 1997.

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE A PARTIR DAS REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

CRISTINA PIO DE ALMEIDA
cristina.almeida@pucrs.br

LISANDRA CATALAN DO AMARAL
lisandra.amaral@pucrs.br

MARCIA ANDREA SCHMIDT DA SILVA
marcia.silva@pucrs.br

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
(PUC-RS) – Brasil

Resumo

Diante do cenário de transformações voltadas para a Educação Básica, no Brasil, percebe-se a necessidade de refletirmos a respeito da formação docente inicial, com o foco na construção de uma identidade docente que possa acompanhar e refletir a respeito das mudanças. O presente artigo apresenta a perspectiva da constituição de um Núcleo de Iniciação à Docência (NID), de caráter multi e interdisciplinar, instituído para elaborar um novo projeto profissional para a docência, onde as práticas remetam à existência, e a existência produza novas referências práticas. Ao longo do texto, indicamos as práticas, as perspectivas e os resultados de uma proposta de formação inicial que foi surpreendida e repensada diante do desafio de formar professores por meio das tecnologias, devido à necessidade do isolamento social. Assim, identificamos que as tecnologias digitais de comunicação e de informação efetivamente possibilitam novas formas

de aprendizagens, promovendo um verdadeiro processo de formação docente, atualizado, inovador e, mais do que tudo, humanizador.

Palavras-chave: Iniciação à docência; Tecnologias na Educação; Práticas interdisciplinares.

Introdução

Nos últimos anos, a educação vem se transformando e cada vez mais exige uma formação docente que contemple a dimensão do conhecimento profissional, a dimensão da prática e o engajamento com as demandas da Educação Básica. Nessa direção, as licenciaturas precisam de debates consistentes que provoquem um mergulho epistemológico, para subsumir a preparação dos futuros docentes no programa de renovação acadêmica. A execução de um novo projeto formador só deve acontecer se repensado, ressignificado e pautado no conhecimento específico de cada componente curricular, além do entendimento das especificidades metodológicas e práticas pedagógicas.

Os novos cenários de inovação para a formação de docentes da atual sociedade digital exigem, das Universidades, uma compreensão da profissionalização, que auxilie as novas gerações de profissionais da educação na construção da própria ação pedagógica. As novas gerações são digitais, tecnológicas e com acesso a variadas possibilidades de pesquisa e informação, sendo assim, nós formadores, estamos diante do desafio de preparar novos professores e professoras, considerando suas histórias de vida, seus itinerários formativos, suas habilidades constituídas a partir da experiência profissional, sua afinidade com o mundo digital e as subjetividades que se constituem uma “nova aposta científica” aquela que atribui à subjetividade, um valor de conhecimento. (FERRAROTTI, 2010)

A perspectiva de constituição de um Núcleo de Iniciação à Docência (NID), de caráter multi e interdisciplinar, instituído para elaborar um novo projeto profissional para a docência, onde as práticas remetam à existência, e a existência produza novas referências prá-

ticas (FREIRE, 1980), foi de revigorar o debate e provocar aproximações da realidade formadora com as demandas da sociedade, colocar, no âmbito da formação de novos profissionais da educação, a Universidade próxima da escola, da Educação Básica.

A criação do Núcleo de Iniciação à Docência, em Universidade privada do Rio Grande do Sul, região sul do Brasil (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul) objetivou mudanças nas experiências de trabalho acadêmico, no que se refere à formação inicial da docência. As professoras membros do núcleo reúnem-se para: leitura e debate acerca da formação inicial de professores e professoras, elaboração conjunta de programas e planejamentos de componentes curriculares específicos dos cursos destinados à docência, organização de práticas pedagógicas mediadas pelas novas tecnologias da informação e comunicação, assim como auxílio às escolas da capital do Estado, Porto Alegre, para mobilizar competências quanto à utilização das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) nas práticas pedagógicas das salas de aula remotas, especialmente nesses dois últimos anos.

Até o momento, os resultados obtidos são aqui compartilhados, tendo em vista o contexto histórico contemporâneo, que levou a Universidade a buscar novas alternativas de problematização da docência nos cursos de licenciatura. Da mesma forma, a migração de todos para o território do Ciberespaço (LEVY, 1999), ainda pouco experimentado pela educação regular, básica, no Brasil e em grande parte do mundo por conta da pandemia da covid-19. O novo coronavírus definiu uma radical mudança de rotinas, exigindo novas abordagens para a execução do projeto maior que sustenta a proposição dessas disciplinas.

Esta comunicação, portanto, constitui-se na fundamentação de uma experiência efetiva do coletivo, que traduz a possibilidade de engajamento, não apenas entre áreas do saber, mas também entre diferentes segmentos da instituição: o acadêmico-administrativo, o corpo docente e o discente, este o objetivo maior de toda a proposta. Trata-se, portanto, de uma produção realizada no coletivo, porque assim foi realizada e fundamentada epistemologicamente a experi-

ência de implantação dessas disciplinas. Esse trabalho de gestão, planejamento e execução é aqui socializado, ratificando a importância de as IES (Instituto de Ensino Superior) realizarem projetos efetivamente interdisciplinares, coletivos, agregadores.

A PUC-RS apostou nesta que consideramos ousada proposta institucional, considerando que, nesse contexto de imersão digital, a formação de docentes constitui-se um grande desafio para as instituições de ensino superior. (BOTTURA, 2018) Orientados pela Missão da Universidade, os cursos de licenciatura têm por objetivo, além da finalidade precípua de produzir e disseminar conhecimento, a formação de professores que contribuam nas suas futuras práticas docentes para uma sociedade mais justa e mais fraterna. (PROJETOS PEDAGÓGICOS, 2019) Reconhecer essa realidade foi o que levou a Universidade à proposição de licenciaturas com currículos integrados de forte caráter interdisciplinar, a fim de que as vivências e práticas docentes em diferentes níveis pudessem contribuir para o diálogo, a troca de experiências e a proposição de novos caminhos no fazer docente dos futuros licenciandos. Assim, a construção do conhecimento enquanto processo social relaciona-se às diferentes dimensões da vida: econômicas, políticas e culturais vinculadas também à “dimensão geo-histórica” (MORIN, 2001) dos sujeitos educadores e educandos.

Detalhando a experiência

Nessa perspectiva foram constituídas as disciplinas de Iniciação à Docência, que, inseridas nas novas bases curriculares dos cursos, estabelecem uma interlocução que se realiza entre os docentes das diferentes licenciaturas da Escola de Humanidades, da Escola Politécnica e da Escola de Ciências da Saúde e da Vida. Assim, alunos das licenciaturas dessas escolas compartilham tais disciplinas, que têm como princípio fundamental a observação e a reflexão acerca dos vários contextos de ensino e aprendizagem, mediados pelo aprender, por meio da pesquisa, na busca de resolução de problemas. Além disso, os alunos são estimulados a pensar na docência desde o início

da sua formação, pois essas disciplinas ocorrem desde os primeiros semestres dos cursos de licenciatura.

Esta comunicação, despretensiosamente, apresenta os fundamentos e estratégias desenvolvidos para a realização de uma genuína experiência interdisciplinar, que reúne cinco professoras de áreas diferentes – Ciências Biológicas, História, Letras, Pedagogia, Química e uma professora/gestora¹ da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) na cidade de Porto Alegre (ao sul do Brasil) no planejamento de cinco disciplinas oferecidas a todos os alunos dos primeiros semestres dos cursos de licenciatura da Universidade, as quais propõem diferentes focos, tais como: o ambiente escolar, os espaços não-formais de aprendizagem, as séries iniciais do ensino fundamental, as finais, o ensino médio; e a educação para jovens e adultos.

Para a implementação das disciplinas dos novos currículos, constituiu-se o Núcleo de Iniciação à Docência, NID, com o objetivo maior de **promover uma formação baseada na “criatividade, resolução de problemas, educação emocional e capacidade de trabalho colaborativo”** (PROJETOS PEDAGÓGICOS, 2019), **contribuindo** para a construção de ações que favoreçam a integração e a elaboração de práticas interdisciplinares docentes. Com base nessa premissa, os seguintes objetivos foram propostos:

1. Integrar os professores das disciplinas de Iniciação à Docência.
2. Instrumentalizar, com teoria e prática, as atividades pertinentes à formação e ao exercício profissional do professor.
3. Favorecer, através das disciplinas interdisciplinares de Iniciação à Docência, o envolvimento das Escolas de Humanidades, Politécnica e Ciências da Saúde e da Vida à realização e construção de práticas docentes e projetos que contribuam para o desenvolvimento de habilidades e competências adequadas ao mundo contemporâneo.

1. A professora Decana-Associada da Escola de Humanidades da instituição participa deste grupo.

4. Promover a articulação das disciplinas vinculadas à formação pedagógica, com vistas à visualização das relações homem-natureza no contexto planetário.
5. Oportunizar a leitura e a análise interdisciplinar através de problematizações socioambientais, na busca de uma conscientização cidadã e mudanças paradigmáticas.
6. Proporcionar, aos futuros licenciandos, o exercício da prática profissional, ao longo de todos os semestres de sua formação, através do uso de metodologias, da busca da inovação e de ações empreendedoras. (PROJETOS PEDAGÓGICOS, 2019)

Percebe-se que, na base desses objetivos institucionais, existe a concepção de seres humanos como sujeitos biopsicossociais (MORIN, 2001), que se percebem como identidades autônomas, mas dependentes de seu meio ambiente e corresponsáveis pelos processos sociopolíticos, econômicos e culturais circundantes.

Para compor o NID, foi necessário reunir cinco professoras com experiência na Educação Básica, representantes das diferentes áreas de formação docente: 1ª) Letras (Português e Inglês); 2ª) Pedagogia; 3ª) Humanidades estendida (História, Sociologia, Geografia e Filosofia); 4ª) Biologia; 5.ª) Exatas (Química/Física/Matemática).

Construindo (Nossas) Competências Coletivas

A experiência do NID constitui-se numa possibilidade a ser socializada, uma vez que associa a curiosidade epistemológica docente, a qual busca uma práxis humanizadora, às reinvenções possíveis no ciberespaço – necessárias neste 2020 pandêmico. As palavras de Paulo Freire anteveem elementos que marcam este relato/esta análise:

Gostaria desde já de manifestar minha recusa a certo tipo de crítica cientificista que insinua faltar rigor no modo como discuto os problemas e na linguagem demasiado afetiva que uso. A paixão com que conheço, falo ou escrevo não diminuem o compromisso com que denuncio e anuncio. Sou uma inteireza e não uma dicotomia.

Não tenho parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também. Muitos têm sido os pensares em torno deste ou daquele desafio que me instiga, desta ou daquela dúvida que me inquieta, mas também me devolve à incerteza, único lugar de onde é possível trabalhar de novo necessárias certezas provisórias. Não é que nos seja impossível estar certos de alguma coisa: impossível é estar certo, como se a certeza de hoje fosse absolutamente a de ontem e continue a ser a de amanhã. (FREIRE, 2000b, p. 18)

Tendo em vista a episteme que fundamenta todo o trabalho docente construído pelo NID, por um princípio de coerência, a partir deste ponto, passamos a usar a primeira pessoa do plural, pois é dessa forma que vem se constituindo esse caminho – como um *nós*, latente de emoção, conhecimento e aprendizagem. Protagonizamos, portanto, o conceito de “vida em grupo”, de Madalena Freire (2003), como uma reunião de partícipes com objetivos mútuos, com vez e voz, como silenciosos e lideranças, porta-vozes de mudanças e de resistências, não apenas como um amontoado de indivíduos. Constituímos uma identidade, que não é definitiva, estática, o que gera ansiedade, mas também trabalho e prazer como caminho para a (nossa) formação docente.

Apostamos no saber oriundo da curiosidade epistemológica, categoria que apresenta o registro em sua possibilidade de promoção e que fomenta a prática docente como possibilidade crítico-reflexiva do próprio ofício. Logo, trata-se de uma categoria que tem como princípio a pesquisa, enquanto uma necessidade, e o estudo, enquanto uma decorrência da consciência da incompletude humana, logo, pedagógica.

Constitui-se em um compromisso social com o registro, a escrita, a reflexão e a inovação e se justifica pela crença na potência, que se traduz na transposição de saberes também freireanos. Essa compre-

ensão norteia, ou como nos diz Paulo Freire, sulea² o “contrato”, no nosso caso, de registros sobre a experiência de fazer aulas coletivamente no NID.

A intensidade do presente registro, reconhecido como certo inventário acerca de processo mobilizador, simultâneo entre saberes forjados na experiência interdisciplinar coletiva e de não-saberes face à inexperiência em torno da (sobre) vivência docente em tempos de pandemia, constitui-se de incertezas, receios, cautela, angústia, mas, igualmente, firmou-se como fonte geradora de inventividade, coragem, união, acolhimento. Sobretudo, é fonte geradora de curiosidade epistemológica pelo saber de experiência feita e que, recolocada à prova frente à emergência, forjou-se como estímulo ao nosso cotidiano como docentes.

O movimento de pensar/refletir e o de escrever/registrar, como Freire (2000b)³ nos instiga, é algo indispensável ao ato de estudar, pesquisar, experienciar o dia a dia, pois o nível de *reflexão sobre a reflexão na ação* tem papel fundamental na constituição de docentes reflexivos. Escrever, para Freire, é um rigoroso ritual de ler e reler o que se escreve para, então, sentir-se apto para um escrever melhor. A rigorosidade de escrever exige compromissos éticos, de não escrever inverdades, de ser coerente com o que faz e pensa, com o que diz.

Portanto, na acepção freireana, a importância do presente registro reside em nossa cumplicidade, com nossa presença militante de estarmos sendo um grupo, de estarmos mobilizadas para a formação de futuros educadores que percebam e imprimam práticas inovadoras, de cunho eminentemente humanizador.

Como a curiosidade epistemológica está fortemente ligada à categoria da conscientização (FREIRE, 2002), é importante assinalar suas principais dimensões: a intransitividade e a transitividade. Para o autor, a consciência vai ao longo das interações com o mundo e

2. Paulo Freire, na obra *Pedagogia dos sonhos possíveis*, em série organizada em 2001 por Ana Maria Freire, apresenta o termo sulear, um contraponto ao centro do poder: um Norte que perfila um Sul, num estágio de dependência. Freire, portanto, propõe que seja abdicado o nortear e se comece a sulear.

3. Na obra, Paulo Freire provoca no leitor a necessidade do registro, fala de seu caderninho de apontamentos que carregava no bolso para escrever o que sentia, ouvia, via.

com os seus sujeitos, transformando-se⁴, percorrendo *certos estágios*. O primeiro estágio é reconhecido como de intransitividade, ou seja, o de um *quase* compromisso com a realidade, pois não se trata de uma consciência fechada, entretanto quanto mais se distancia da realidade, orbita entre a compreensão mágica ou supersticiosa dos fenômenos. Nela se hospeda a consciência ingênua, reconhecida, portanto, pela falta de crítica da realidade, podendo ser levada, também, às consciências fanática e sectária. Quando promovida, por estímulos educacionais reflexivos, dialógicos, de pesquisa e de autoria, torna-se consciência transitiva, o segundo estágio. Essa consciência é marcada pela busca do compromisso e pelo processo educativo de conscientização, podendo se transformar em consciência crítica.

O cerne das diferenciações realizadas por Freire encontra-se entre a consciência ingênua e a crítica (FREIRE, 2002, p. 40-41). A consciência crítica se inscreve na educação libertadora, como ideia-força de transformação, cunhada a partir do movimento educativo do registro, da reflexão e da prática coletiva. Essa tríade é fortalecida a partir do contrato, do compromisso consigo, com os outros e com o mundo e, em nosso caso, com as nossas *re-Ações* frente aos limites educativos provocados pelo isolamento social em tempos de pandemia.

Logo, compromisso é ação de plano concreto e não de tese. É lúdico. É transformador. É de sapiência sobre o agir e o refletir. É saber-se no mundo e saber dele, consciente dele. Refletir sobre si e o mundo – condição vital para que pudéssemos transpor os limites impostos pelo próprio mundo em pandemia.

Nessa direção, a relação dialética que foi se estabelecendo entre o registro e a reflexão, entre agir e pensar, promovido pela curiosidade epistemológica, se tornou eixo desencadeador e provador de transformação de nossa prática docente, possibilitando que criássemos alternativas de

4. Interessante ressaltar que o autor apresenta inicialmente a *consciência bancária* da educação, focalizando-a como vertical em que o educador e a educadora se enxergam como seres superiores que ensinam aos *seres ignorantes*. Seus educandos e suas educandas recebem passivamente os conhecimentos, tornando-se depositários, sem criar e transformar o próprio mundo. A consciência bancária pensa que quanto mais se dá mais se sabe [...] esta experiência releva pessoas medíocres, porque não há estímulo na criação. (FREIRE, 2000b, p. 38)

ensino, reconstruíssemos conhecimentos com práticas inovadoras, mais saudáveis, colaborativas, interativas e que nos renutrissemos de diferentes sapiências. Assim, não nos limitamos ao currículo proposto em nosso plano da disciplina, pois, motivadas e mobilizadas, ousamos, desenvolvemos a curiosidade epistemológica e, parafraseando Freitas (2004), aprendemos com a própria prática, pois reinventamos a nossa humanização.

Trabalhar com base em problemas ou projetos também compõe uma nova dimensão da organização da sala de aula inovadora. Reinventar a docência, a partir da formação contínua, compreender a necessidade de desenvolvimento da competência coletiva, reorganizar o espaço do ensino, aproximar teoria e prática, identificar a realidade e colocar-se à disposição da aprendizagem permanente, transforma os docentes nos coadjuvantes do aprendizado dos estudantes.

Estudantes protagonistas são aqueles que atuam na resolução de problemas, na colaboração para compreensão do cotidiano e criam alternativas novas para situações de dificuldades antigas. Novos tempos exigem novos comportamentos, mas foram os novos comportamentos que criaram esses novos tempos. A humanidade construiu artefatos ou aparatos para facilitar suas vidas, para enriquecer sua existência e depois alguns temem, recuam, resistindo às inovações.

A contemporaneidade e suas contradições permitem autonomia, emancipação, reflexão, produção de conhecimento e dificuldade para a ação de ruptura com ideias que afastam os homens do conhecimento. Nessa perspectiva, buscamos as metodologias ativas como alternativas pedagógicas que envolvem o estudante, que passa de ouvinte para agente do seu próprio conhecimento no processo de ensino e de aprendizagem – são protagonistas. Tais metodologias envolvem a construção do conhecimento por meio da descoberta, da investigação ou da resolução de problemas⁵, construindo uma comunidade de aprendizagem, pois também pode envolver a colaboração.

5. Fazer uso do *steam* e do *peer instruction* parece solução para desenvolver metodologias experimentais a partir de Harvard Business School. A abordagem *steam* considera integrar todas as áreas de conhecimento para potencializar experiências de aprendizagem. *Peer instruction* é o método eficiente que parte das experiências de aprendizado da física, para ensinar a autonomia na resolução de problemas. (MAZUR, 2015)

Na aplicação das metodologias é fundamental a criação de situações de aprendizagem nas quais os estudantes possam elaborar, criar, pensar e conceituar a respeito das suas construções, bem como desenvolver a capacidade crítica e reflexiva a respeito das práticas que realizam (MORAN, 2004). A aprendizagem ocorre quando há trabalho efetivo com qualquer que seja o tema estudado, ou, quando temos uma emoção positiva ou negativa, esse conhecimento ficará armazenado e pode ser resgatado de forma rápida e eficiente.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são utilizadas para reunir, distribuir e compartilhar informações, podendo ser definidas como um conjunto de recursos tecnológicos que, ao serem integrados, oportunizam a automação e a comunicação em processos que envolvem o ensino, a pesquisa científica e também outras áreas. Além de oportunizar alterações nas concepções de ensino e de aprendizagem, a utilização das TICs pode modificar os papéis do estudante e do docente. Nessa perspectiva, o conhecimento não é algo acabado, mas algo a ser construído continuamente pelos atores sociais. (MORAN, 2004) Diante das possibilidades, percebemos as potencialidades de utilização das metodologias ativas intermediadas pelas TICs, para desenvolvermos um percurso de ensino e de aprendizagem, diante de uma situação emergencial, que provocou um movimento de deslocamento de uma modalidade de ensino presencial para uma modalidade de ensino remota, mediada pela tecnologia. Dessa forma, identificamos as possibilidades de planejarmos um percurso de aprendizagem para a disciplina, por meio das TICs.

Planejar, segundo Vasconcelos (2000), constitui-se num processo de reflexão, que tem como um dos pilares básicos a ação a partir da tomada de decisão; processo de previsão visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, tendo em vista o resultado das avaliações. Mesmo considerando o planejamento um processo contínuo de conhecimento e de interpretação da realidade, que precisa ser reflexivo, a situação exigiu uma adaptação brusca do planejamento para atender a uma situação social e pontual. No planejamento adaptado, foi necessário pensar em cada proposta envolvendo as TICs, e assim construímos alguns arranjos, considerando a

integração das metodologias ativas e as TICs, buscando garantir o desenvolvimento das aprendizagens essenciais e preservando as possibilidades de interação entre os professores que estão em processo de formação. O percurso foi elaborado a partir dos objetivos da disciplina, contendo atividades de acompanhamento e da avaliação da aprendizagem.

Durante a construção do percurso, buscamos reforçar as potencialidades libertadoras das tecnologias, que, segundo Santos (2004), oferecem a possibilidade de superação do imperativo da tecnologia hegemônica e paralelamente admitem a proliferação de novos arranjos, com a retomada da criatividade. Assim oportunizamos atividades síncronas para instituir a interação criando um espaço para a discussão dos alunos, atividades assíncronas que envolviam elementos da sala de aula invertida fazendo usos de hipertextos, *podcasts*, vídeos e outros elementos que estavam vinculados às atividades síncronas construindo um percurso para cada aula. (SANTOS, 2004)

A cada percurso construído em nossa prática docente junto aos alunos, utilizamos as seguintes estratégias e recursos:

a) *Leituras individuais e coletivas por meio de textos e hipertextos*, porque, por meio da leitura é possível provocar uma reflexão, questionamentos, contestação e ruptura no processo de alienação. A leitura tem um papel fundamental na formação docente, pois possibilita o reconhecimento da identidade, novas formas de inserção social, novas formas de pensar e agir, salientando o compromisso da escola com a sociedade. É neste contexto que a escola deve e pode introduzir as TICs para ampliar o universo de leitura com o hipertexto. O leitor de um hipertexto é responsável pelos movimentos de construção do sentido. Dessa forma, a compreensão é produto da ação do leitor, sendo esta pautada por seus próprios interesses o que caracteriza o leitor também como um escritor. Com o uso do hipertexto, o leitor não é capaz de delimitar o caminho da leitura, pois ao fazer associações por meio de nós e links, compõe-se uma rede infinita, que oportuniza para o leitor, a formação de infinitos textos, e assim, de infinitas

leituras. Assim é possível diferenciar a leitura de um hipertexto da leitura de um livro em que a escrita do leitor e outros percursos de leitura podem até serem produzidos, mas não de maneira tão intuitiva. (ELIAS, 2005)

b) *Rodas de conversa/debates virtuais*. A pesquisa de Pieroni (2004) indica o modo de funcionamento de comunidades de aprendizagem e revela o quanto a sala de aula virtual pode ser abrangente, inclusiva, romper fronteiras e, efetivamente, reelaborar conhecimentos e promover aprendizagens individuais efetivas a partir de processos cognitivos coletivos. Nessa perspectiva, buscamos desenhar o formato da sala de aula virtual, identificando as possibilidades de intervenção pedagógica menos hierarquizadas, com menos foco no professor, mas baseadas em uma dinâmica de aprendizagem com ênfase no grupo, na rede de interações que podem ser estabelecidas e na construção coletiva de saberes. E mesmo com o distanciamento, as rodas de conversa ou debates sobre as situações que envolvem a docência foram estratégias utilizadas para a construção ou sistematização de conceitos e também para oportunizar uma interação dos professores e a interação com outros professores, enfatizando a contribuição das redes digitais por meio da criação de comunidades de aprendizagem em rede onde professores e estudantes interagiram rizonomicamente. (PIERONI, 2004)

c) *Atividades como mediação de tecnologia*. A escolha das estratégias e das ferramentas tecnológicas baseou-se na premissa de que as tecnologias têm suas especificidades, sendo necessário aliar os objetivos de ensino da disciplina, com os suportes tecnológicos que melhor atendam aos objetivos. Assim utilizou-se a BOYD (Bring Your Own Device), a metodologia que parte do princípio dos estudantes usarem seus próprios dispositivos para a aprendizagem, sendo eles celulares, *tablets* ou *laptops*, o que é provocado pelo sistema remoto. Essa alternativa é interessante para modelo de sala virtual, e possibilita ao professor usar ferramentas de interação com

a turma, como por exemplo: o Kahoot, Padlet, Menti para provocar situações, fazer simulações, visitas virtuais, e por meio destas na sala de aula virtual, nos momentos síncronos podemos ter a possibilidade de integrar e sistematizar as atividades propostas. Dentre as ferramentas citadas o Kahoot é uma ferramenta tecnológica interativa que incorpora elementos utilizados no design dos jogos para engajar os usuários na aprendizagem, possibilitando desenvolver a gamificação da sala de aula virtual, possibilitando a utilização de elementos como: o seguimento ou construção de regras claras, feedbacks imediatos; pontuação; rankings; tempo; reflexão; inclusão do erro; colaboração; e diversão. (SILVA, 2017)

d) *Mentimeter*. Trata-se de um recurso digital para criar interações em tempo real, incentivando a interação entre professor e estudante, oportunizando um reconhecimento a respeito de algum tema, as reações da turma frente a um questionamento, ou seja, pode ser utilizado no início de uma atividade ou como síntese do processo de ensino e de aprendizagem, proporcionando uma nova linguagem, novas dinâmicas do processo de ensinar e aprender. (SILVA, 2017)

e) *Padlet*. Aplicação da web que possibilita a construção de projetos de forma colaborativa, gerando experiências estudantes e professores criam seus próprios websites. Essa aplicação pode desencadear o desenvolvimento de diversas habilidades, além da produção de conteúdo próprio. É uma ferramenta on-line que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e partilhar conteúdo multimídia. Na prática, caracteriza-se como uma folha de papel, onde podemos inserir qualquer tipo de conteúdo (texto, imagens, vídeo inclusive de autoria própria, *hiperlinks*) juntamente com outras pessoas. Com a mesma conta é possível criar vários murais, o que faz com que estudantes desenvolvam criticidade e criatividade, mediante as informações e materiais que selecionam, criam e compartilham em cada mural. (SEAD UFSCar, 2018)

A Plataforma Zoom e o ambiente virtual Moodle oferecem recursos inestimáveis para viabilizar a comunicação com os estudantes. Pelo Zoom, por exemplo, pudemos organizar salas de trabalhos em grupos, por onde podíamos circular, assim como receber convidados que trouxeram experiências nacionais e internacionais acerca da docência.

Uma série de visitas virtuais a escolas que desenvolvem experiências inovadoras, disponibilizadas na internet, foram realizadas. Os alunos tiveram a oportunidade de conhecer, por exemplo, a Ritaharju School da Finlândia⁶, o Projeto Âncora, do Brasil⁷, a Escola Nave, do Brasil⁸. Assim como ouviram *podcasts* com falas de professores e diretores de escolas brasileiras convidados por nossa equipe que vem engendrando saídas para manter o funcionamento durante a pandemia. Essas atividades foram registradas e analisadas no Diário Virtual.

Nesse Diário, disponível na Plataforma do Moodle, os estudantes também puderam registrar impressões e reflexões acerca das experiências de observação em salas de aulas virtuais de escolas privadas de nossa cidade, conforme acordos entre a nossa instituição e algumas de ensino básico que estavam oferecendo aulas remotas. Essa foi uma alternativa altamente significativa para atender ao dispositivo legal da disciplina que previa 60 horas/aula de observação *in loco* em escolas de ensino básico, para realizar o *Reconhecimento do Ambiente Escolar*, conforme contemplado no nome da disciplina e na sua respectiva ementa, qual seja: “Iniciação à docência a partir do acompanhamento de aulas e inserção no ambiente escolar. Estudo teórico-prático da realidade da escola e análise de aulas, bem como a sua problematização e discussão por meio da pesquisa na escola”. O processo de elaboração do Diário Virtual do Moodle trouxe a experiência da autoria tanto pela disposição de diferentes recursos, como pela reflexão sobre a ação no universo do ciberespaço de docência. Nele foi possível observar a resignificação da opção do curso de licenciatura, traduzida nos registros estéticos a cada aula assinalada na experiência de espectadores.

6. <https://www.youtube.com/watch?v=vQpOAeYZqWU>

7. <https://www.youtube.com/watch?v=kE6MlnwML8Y>

8. <https://www.youtube.com/watch?v=c1gYpLloYis>

Palavras sempre iniciais

Os alunos efetivamente se iniciaram no processo de formação docente ao reconhecerem o ambiente virtual de escolas da cidade que, por conta da pandemia, funcionaram de forma remota; o que naturalmente exigiu nossa agilidade, dinamismo e disposição para encontrar soluções significativas para a boa conclusão da disciplina. Nossos alunos construíram parâmetros teóricos, porque foram alimentados por leituras fundamentais, para examinar a prática que as escolas de ensino básico têm construído para atender às demandas atuais.

Os estudantes, encantando-se com a experiência, nos encantaram também. De forma absolutamente inovadora começaram sua formação docente, tendo aulas remotas, observando aulas remotas, reconfigurando o que tradicionalmente se consagrou nas IES brasileiras e estrangeiras, de que primeiro se aprendem conteúdos, depois se aprende a ensiná-los. Muito diferente disso, pesquisaram a escola, que foi problematizada, revista, analisada. Aprenderam que ser professor é processo. Iniciaram – cada um e no coletivo – seus processos de formação docente nos vendo realizar os nossos processos, diante das emergências que se impuseram a todos nós com a pandemia.

Considerações Finais

Os recursos utilizados no processo de mediação online foram descobertos, analisados, compartilhados e experimentados pelo grupo de docentes do núcleo de iniciação à docência ao longo do período de implantação das novas disciplinas. Os resultados foram surpreendentes para todos, estudantes e professoras que identificaram as possibilidades de aproximação e inserção no ambiente escolar e nos espaços não formais. Assim aprendemos, fomos descobrindo e compartilhando com nossos alunos, num verdadeiro processo de aprendizagem humanizadora que ficaram evidentes por meio da elaboração dos diários, produções de textos, debates, rodas de conversa.

Por meio das produções dos licenciandos, foi possível identificar as associações dos percursos teóricos individuais à oportunidade de

construir uma nova experiência docente diante das imposições deste tempo, a fecundidade de construção coletiva revelou-se sensível, pela intuição e emoção, nos tomando de gostos e deleite, durante nossas aulas, nas nossas reuniões semanais de planejamento e avaliação, em nossas intermináveis conversas ou reiterados contatos rápidos pelo nosso grupo de WhatsApp.

Assim, identificamos que as tecnologias digitais de comunicação e de informação efetivamente possibilitam novas formas de aprendizagem; proporcionam processos intensivos de interação, de integração e mesmo a imersão total do estudante em um ambiente de realidade virtual, produzidos na reflexão coletiva, sem comprometer o mote de nossa ação docente na disciplina: promover um verdadeiro processo de formação docente, atualizado, inovador e, mais do que tudo, humanizador.

REFERÊNCIAS

BOTTURA, Roberto de Almeida. O método tbl como estratégia de ensino em aulas de história da arquitetura. **Revista projetar**. Projeto e percepção do ambiente, Natal, v. 3, n. 3, p. 34-46, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/revprojetar/article/view/16534>. Acesso em: 23 nov. 2019.

ELIAS, Vanda Maria da Silva. Hipertexto, leitura e sentido. **Calidoscópio**, São Leopoldo, Unisinos, v. 3, n. 1, p. 13-20, 2005. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/issue/view/33>, Acesso em: 22 maio 2020.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. p. 36, cap. 1. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FREIRE, Madalena. O que é um grupo? *In*: FREIRE, Madalena (org.). **Grupo: indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Editora Moraes, 1980, p. 16.

FREIRE, Paulo. A história como possibilidade. *In*: FREIRE, Ana Maria A. (org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 2000a.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. São Paulo: Editora Unesp, 2000b.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LÉVY, Pierre. A revolução contemporânea em matéria de comunicação. *In*: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado. **Para navegar no século XXI**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1999.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 13-21, 2004.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Edusp, 2014.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2004.

SEAD UFSCAR. **Tutorial Padlet** – Criando Murais – Secretaria de Educação a Distância Universidade federal de São Carlos, 2018. Disponível em <http://inovaeh.sead.ufscar.br/wp-content/uploads/2018/06/Tutorial-Padlet.pdf> . Acesso em: 1 ago. 2020.

SILVA, João Batista. O contributo das tecnologias digitais para o ensino híbrido: o rompimento das fronteiras espaço-temporais historicamente estabelecidas e suas implicações no ensino. **Artefactum** – Revista de estudos em linguagens e tecnologia, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, 2017. Disponível em: < <http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/1531> > . Acesso em: 1 ago. 2020.

PIERONI, Maurício. **As comunidades de aprendizagem do SER-PRO**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento:** plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 2000.

PIBID E SABERES PROFISSIONAIS: AS POTENCIALIDADES DESSA RELAÇÃO NA VISÃO DOS PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA

STEPHANIE GONÇALVES JOI

Mestranda no Curso de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE) na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar; Brasil.
stegoncalves90@gmail.com

MÁRCIA REGINA ONOFRE

Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista – Unesp, professora associada na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar; Brasil
marciarionofre@gmail.com

RESUMO

O início da docência é uma fase de transição entre a formação inicial e o exercício profissional considerada decisiva na carreira docente, permeada por desafios e perspectivas. Tendo em vista essa premissa e visando colaborar com o aprofundamento de pesquisas nesse campo, objetivamos com esse estudo, investigar os conhecimentos e saberes provenientes da participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e as contribuições desse processo formativo na atuação de professores em início de carreira. Nosso recorte de pesquisa está voltado para a análise de professores da educação básica, egressos do curso de Pedagogia/UFSCar e que foram participantes do programa entre os anos de 2015 a 2017. A pesquisa de natureza qualitativa, e de um estudo exploratório-descriptivo foi desenvolvida por meio de questionários com questões fechadas e abertas direcionados a 18 professores. Os dados coletados foram analisados e organizados em seis eixos de análise: a) perfil

identitário dos participantes; b) perfil profissional dos participantes; c) percepções da formação inicial; d) percepções da participação no PIBID; e) percepções da experiência/início da docência. Os resultados apontam a parceria consolidada entre universidade e rede de ensino; a possibilidade de uma identidade de grupo colaborativo; o reconhecimento do licenciando como futuro profissional; uma maior segurança no início da carreira; e, portanto, uma maior articulação entre os saberes da formação e os saberes da experiência.

Palavras-chave: PIBID; Pedagogia; saberes profissionais; início da docência; professores educação básica.

Contextualizando o estudo

O PIBID teve início no Brasil com seu primeiro edital lançado no ano de 2007 voltado para as licenciaturas da área de exatas e através do Decreto nº 7.219 de 24 de julho de 2010 foi institucionalizado (BRASIL, 2010), regulamentado pela Portaria 096/2013, e vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (BOZZINI *et al.* 2018). Neste primeiro edital foram contempladas as licenciaturas de química, física, biologia e matemática e o programa passa a ser oferecido pelas universidades públicas. Somente em 2009 o PIBID amplia o seu raio de alcance passando a incorporar outras licenciaturas como o caso da Pedagogia, Letras, Música, dentre outras, tendo por princípios norteadores:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas

docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, Art. 3º. 2007)

O PIBID é um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica (BRASIL, 2013), que oferece bolsas aos alunos de licenciatura para acompanharem as salas de aula da rede pública brasileira, de modo que alinhem a teoria e a prática e aproximem as universidades públicas às redes de ensino selecionadas a participarem, com o intuito de melhorar a qualidade da educação brasileira. Para que o programa ocorra da melhor forma com os editais lançados pela Capes são selecionados, portanto, cinco categorias de participantes: bolsista de iniciação à docência (licenciandos da universidade); supervisores (professoras das escolas de educação básica); coordenadores de área (professores da universidade); coordenação de gestão (professores da universidade) e coordenador institucional (professor da universidade). E cada um deles possui sua função definida e deveres a cumprir durante o seu período de permanência no programa, criando um diálogo e interação entre os participantes, beneficiando não somente o programa, mas as escolas e os participantes.

De acordo com o Relatório de Gestão (2019) da Capes, o PIBID

proporciona, a discentes que estão na primeira metade do curso de licenciatura, uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de Educação Básica e com o contexto em que elas estão inseridas. Os discentes são orientados por docentes das instituições formadoras e acompanhados por professores da Educação Básica. O Programa concede bolsas a discentes de licenciatura participantes

de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com as redes de ensino. Os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica. Os discentes serão acompanhados por um professor da escola e por um docente de uma das Instituições de Ensino Superior participantes do programa. (BRASIL, 2019, p. 39)

Ao longo desses quase 15 anos de história, o PIBID lançou 10 editais, concedeu 221.036 bolsas de estudos, envolveu 1307 universidades, incluindo e dando oportunidade às licenciaturas em educação no campo e indígenas com bolsistas indígenas e quilombolas através do *PIBID Diversidade*.

Na UFSCar o programa teve início em março de 2009 com o intuito de colaborar com a formação inicial dos licenciandos e com a formação continuada dos professores da Educação Básica (PIBID/UFSCar, 2013). A inserção do curso de Pedagogia ao programa PIBID/UFSCar São Carlos iniciou-se em 2010 com um subprojeto que objetivava a promoção da participação dos licenciandos em atividades de ensino na escola pública e um trabalho colaborativo entre os professores da universidade e da educação básica proporcionando uma postura investigativa no grupo com a premissa da melhoria das ações nas escolas e da qualidade de aprendizagem dos alunos, para o real exercício da cidadania e para a valorização dos alunos como sujeitos de sua história e de sua atuação no mundo. (ONOFRE *et al.* 2014) Numa perspectiva interdisciplinar, os projetos do PIBID/UFSCar foram divididos em subprojetos envolvendo as diferentes áreas de licenciaturas e em conjunto com os docentes da rede pública de ensino municipal e estadual das cidades de São Carlos, Araras e Sorocaba, dando início à elaboração das propostas e objetivos com vistas ao crescimento de um programa interdisciplinar de formação docente para ser desenvolvido em parceria colaborativa (Sousa, 2010).

De acordo com Sousa e Marques (2013), a parceria colaborativa foi pensada com o objetivo de direcionar ações compartilhadas, na qual todos os envolvidos fossem responsáveis por pensar e fazer o ensino, não havendo distinção entre o pesquisador, o professor e o licenciando, de modo que não existam tarefas partilhadas, mas sim compartilhadas, norteadas por seis eixos temáticos, elaborados em 2008. Descreveremos abaixo de forma breve.

No primeiro Eixo – “Discussões, reflexões e desenvolvimento de situações de aprendizagem e outros temas curriculares”, as ações visavam promover

diálogos com as situações de aprendizagem propostas, problematizando suas possibilidades e levantando dificuldades e dilemas dos professores para a produção das atividades de ensino e de aprendizagem. Desenvolvem-se, ainda, estratégias metodológicas, como, por exemplo, oficinas, seminários e projetos temáticos. As discussões ocorrem em reuniões de HTPC (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo), na escola, e em grupos colaborativos, na Universidade, formados por professores da Universidade; professores das Escolas e licenciandos. Nesses grupos, ocorrem estudos e debates de temas curriculares envolvendo assuntos como, por exemplo, a contextualização do conhecimento (UFSCAR, 2013).

No segundo Eixo – “Fortalecimento das relações escola/aluno/comunidade”, destacavam a importância do desenvolvimento de

atividades artísticas, culturais, esportivas, científicas e interdisciplinares voltadas aos alunos e à comunidade no entorno da escola e que integrem processos cognitivos, afetivos e corporais na educação científica, cultural e matemática. Há de continuar investindo neste eixo, de forma que haja a valorização do ambiente escolar junto ao aluno e à comunidade, mediante a organização de atividades que relacionem os conteúdos disciplinares ao ambiente cotidiano. (UFSCar, 2013)

No terceiro Eixo – “Desenvolvimento curricular. Estudo de situações didáticas em sala de aula e realização de registros para sistematização do processo” eram priorizados

estudos sobre os Cadernos da Secretaria Estadual de Educação/SP e sobre os livros didáticos. Na organização de situações de aprendizagem, prioriza-se o estímulo à leitura e à escrita mediante a utilização de diferentes gêneros textuais, como, por exemplo, textos informativos e literários, diagramas, imagens etc. Como iniciativa modelar da formação de professores e da educação em diversas linguagens, o PIBID/UFSCar preocupa-se com o comprometimento e articulação das atividades de ensino com a Educação Ambiental dos estudantes e da comunidade, diagnosticando problemas locais, promovendo o debate de temas relacionados à produção e consumo de energia, sustentabilidade, poluição ambiental. (UFSCAR, 2013)

No quarto Eixo – “Reflexões sobre a avaliação” deveriam ser promovidas

reflexões sobre as concepções, metodologias e implementação dos processos avaliatórios oficiais e suas repercussões nas atividades de ensino e aprendizagem, valorizando a cultura da tomada de decisões pelos professores e, ao mesmo tempo, combatendo a política de desresponsabilização docente com relação à aprendizagem e avaliação dos alunos. (UFSCar, 2013)

No quinto Eixo – “Sensibilização dos alunos para a aprendizagem e valorização do conhecimento” deveriam ser propostas atividades que visavam

valorizar conhecimentos formais e não formais, por meio de diferentes ações: a) projeto Cine- 43 PIBID; b) Visita a Estação Ciência e Museu da Língua Portuguesa; c) Feiras do Conhecimento; d) Oficina de Língua Espanhola; e) Oficina de Redes Sociais; f) Oficina de Leitura e Produção de Texto com uso de blogs; g) mini-

-cursos para o Exame Nacional de Ensino Médio; h) Atividades no intervalo entre aulas etc. O Programa apoia e estimula o desenvolvimento de propostas lúdicas de ensino-aprendizagem referenciadas em concepções psicológicas, sociais, históricas e culturais sobre o processo do desenvolvimento humano, tais como jogos, desafios e o desenvolvimento e aprimoramento da curiosidade epistemológica (Freire, 2001) dos alunos e professores. (UFSCar, 2013)

Por fim, o sexto Eixo – “Abordagem das relações entre Educação e Trabalho”, enfatizava a importância das

relações entre educação e trabalho são abordadas de diferentes formas, pelas diferentes áreas, durante o desenvolvimento de atividades dentro e fora das salas de aula. Há de se considerar, ainda, a participação das escolas no evento Universidade Aberta, promovido pela UFSCar, cujo objetivo é o de apresentar, aos estudantes da educação básica, as carreiras profissionais que se apresentam nos cursos oferecidos. Estudantes das escolas participantes do PIBID/UFSCar têm participado do evento, sob a orientação dos licenciandos. Aqui, problematiza-se, através de palestras, seminários e oficinas, junto aos estudantes e aos professores, as relações de produção na sociedade contemporânea e suas articulações com o conhecimento formalizado, tendo como ênfase a participação dos saberes científicos e matemáticos na organização do sistema produtivo. A partir dessa reflexão, procura-se questionar a atual organização da aula como transmissão de saberes teóricos descontextualizados, visando-se propor novas modalidades de ensino. Em parceria com as escolas, o PIBID/UFSCar tem se empenhado em articular a relação escola-universidade-empresa, visando convidar 45 profissionais para irem às escolas e estas a visitarem instalações produtivas nas cidades de Araras, Jales, São Carlos, São José dos Campos e Sorocaba. (UFSCar, 2013)

Esses seis eixos assim como o objetivo geral foram concebidos de forma integrada visando à iniciação à docência dos licenciandos da UFSCar; a formação continuada dos professores em serviço da es-

cola pública e a promoção da melhoria do ensino e da aprendizagem na Educação Básica. Tal proposta visou segundo Sousa e Marques (2013) a superação da visão dicotômica entre formação inicial e formação continuada, ou seja, o fim do “choque de realidade” encontrado nos primeiros anos de docência (LIMA, 2006; MIZUKAMI; NONO, 2002).

A parceria consolidada entre universidade e rede de ensino promoveu em todos os envolvidos processos formativos significativos ao longo dos anos e a possibilidade de uma identidade de grupo nunca antes vista em programas dessa natureza.

O PIBID tem se destacado por ter sido um dos únicos programas de Formação Inicial de Professores das últimas décadas; por ter uma estrutura que aproxima as Instituições de Ensino Superior (IES) da educação básica pública; por ser o único programa a olhar as professoras e professores da educação básica como co-formadores dos alunos e alunas da licenciatura; por ampliar a inserção da licencianda e do licenciando em seu campo de trabalho, realizando maior interação teoria-prática; e por dar possibilidade de desenvolvimento de trabalho interdisciplinar e colaborativo (BOZZINI *et al.* 2018, p. 19).

O projeto institucional da UFSCar teve como eixo central a *interdisciplinaridade* (BOZZINI *et al.* 2018, p.45), onde todos os eixos norteadores e licenciaturas deveriam desenvolver suas atividades partindo de um mesmo princípio e traçando um mesmo foco, da mesma maneira a universidade e escola devem ter uma integração para que isso ocorra, de maneira que os licenciandos e os professores da educação básica desenvolvam um trabalho interdisciplinar, resultando em projetos singulares e específicos para cada escola.

Ao optarmos por um programa interdisciplinar, entendemos que o fundamental das ações envolve o repensar sobre a concepção do termo “conhecimento”, de forma que licenciandos e professores da Educação Básica possam compreender melhor a relação professor-

-aluno. Aqui, todos os envolvidos são considerados criadores de conhecimento. O foco das ações é o processo. [...] (SOUSA, 2012, p. 10)

A *situação didática* foi o foco articulador das ações permitindo o diálogo e o envolvimento de todos os participantes, partindo do contexto das escolas e das necessidades de seu entorno.

No caso do subprojeto da Pedagogia/UFSCar as ações abordavam temas atuais como *bullying*, nutrição saudável, dengue, sistema solar, matemática contextualizada, alfabetização, entre outros. A maior parte dos projetos é desenvolvida coletivamente com a participação das professoras da educação básica e em alguns casos com os alunos também. Outros eram elaborados e desenvolvidos individualmente sempre com a orientação de um docente da universidade e com a supervisão dos professores das redes de ensino.

Nesse sentido, todas as atividades eram discutidas, planejadas e orientadas previamente, promovendo a organização, a coerência, a reflexão e o aprofundamento teórico das ações que iriam ser efetivadas no campo de ação. O retorno das ações também seguia a mesma ordem e permitia a possibilidade da troca de experiências de conhecimentos, saberes e dificuldades que eram levantadas no cotidiano das escolas promovendo um exercício de reflexão-ação-reflexão. (ONOFRE *et al.*, 2014) Segundo o Relatório Subprojeto PIBID/ Pedagogia UFSCar – Campus São Carlos (2016), a elaboração das atividades é desenvolvida em oito eixos centrais:

- 1) Sensibilização de estudantes para a aprendizagem e valorização do conhecimento;
- 2) Educação e trabalho;
- 3) Educação, trabalho e formação;
- 4) Reflexões sobre a avaliação;
- 5) Fortalecimento das relações escola/aluno/comunidade;
- 6) Ação Desenvolvimento curricular;
- 7) Discussões, reflexões e desenvolvimento de situações de aprendizagem;
- 8) Comunidades de aprendizagem.

Tais eixos envolvem o fortalecimento da relação entre os estudantes e a comunidade em que a escola está inserida, valoriza os saberes dos alunos, promove discussões, apresentações e reflexões acerca de concepções e metodologias a serem adotadas em algumas ocasiões, envolve a organização de atividades culturais, esportivas, artísticas, científicas que relacionem os conteúdos escolares ao ambiente cotidiano, a elaboração de projetos temáticos, sequências didáticas e materiais didáticos, a organização de projetos que discutem questões de gênero, étnico-raciais, direitos humanos, violências, ética, sexualidade e drogas, e ainda práticas educativas das comunidades de aprendizagem: biblioteca tutorada, tertúlias literárias e artísticas e grupos interativos.

É importante destacar o quanto esses eixos foram sustentados pela coletividade, o trabalho colaborativo com as escolas e a parceria entre universidade e rede. Ao longo do processo, todas as ações partiam da escuta da escola, reconhecida como lócus de formação e espaço potencializador da indução profissional dos licenciandos. A relação estabelecida entre os licenciandos, os professores da educação básica e os professores da universidade promoveu uma rede formativa onde uns colaboravam com a formação dos outros num movimento de reflexão-ação-reflexão. (SCHON, 1992)

Bases teóricas do estudo

As bases de sustentação do estudo voltaram-se para os autores do campo da epistemologia da prática e da profissionalização do ensino (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; HUBERMAN, 1997; NÓVOA, 1999; MARCELO, 1999; TARDIF; RAYMOND, 2000; TARDIF, 2000; TARDIF, 2002; OLIVEIRA, 2011; MI-ZUKAMI *et al.* 2014).

Nesse sentido, nosso recorte para o entendimento de que o início da carreira docente é uma fase crítica se comparado a tudo o que aquele docente possui de experiências, o “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural” é um confronto ini-

cial duro e complexo, trazendo a desilusão e o desencanto da profissão. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 226)

Sobre essa questão, Mizukami *et al.* (2014) nos alerta que os professores em início de carreira muitas vezes se deparam com situações que não sabem resolver e devem usar habilidades e conhecimentos que ainda não adquiriram, fazendo com que aprendam a “sobrevivência” dentro do ambiente escolar. Para Mizukami e Nono (2002) os anos iniciais da docência têm grande importância nos processos de formação e ainda são decisivos na estruturação da prática profissional.

Para Huberman (1997) o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos e os primeiros anos e experiências são considerados um período de sobrevivência. Por isso, devemos dar a importância necessária a essa fase, oferecendo suporte, programas que ajudem a minimizar essa frustração docente ao entrar na sala de aula nos primeiros anos de carreira.

De acordo com Oliveira (2011), nesse início os professores precisam de um suporte formativo para conseguir alcançar o que almejam: dar uma boa aula, conquistar alunos, pais, colegas de profissão e a comunidade em geral.

É nessa fase, portanto que

É no início de carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental. Essa aprendizagem rápida tem valor de confirmação: mergulhados na prática tendo que aprender fazendo, o(a)s professores devem provar a si próprio(a)s e aos outros que são capazes de ensinar. (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 229)

Os professores, mesmo que em início de carreira, trazem consigo uma série de saberes que são adquiridos através da experiência (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; TARDIF; RAYMOND, 2000), experiência essa decorrente também do seu tempo de estudante da educação básica ou licenciando e bolsista do PIBID. Os saberes dos professores podem ser pessoais, advindos da formação

escolar, da formação profissional, dos programas e livros usados no trabalho, ou vindos da experiência. (TARDIF, 2002) No caso da experiência vivida por um professor iniciante que participou do PIBID, é importante a compreensão dos saberes vivenciados nas ações propostas, promovendo o entendimento dos limites e alcances do programa em sua identidade profissional.

Para Tardif (2002), portanto, existem múltiplos saberes docentes, diversas fontes sociais de aquisição desses saberes e diferentes modos de constituir-los em seu trabalho docente. O saber docente é definido como um saber plural e através de sua definição apontada pelo autor, esse saber remete muito à prática adquirida em programas de formação inicial, classificados por ele como *saberes da formação profissional*, *saberes disciplinares*, *saberes curriculares* e *experenciais*, e iremos sintetizá-los abaixo:

- *Saberes da Formação Profissional*: são constituídos dentro das instituições formadoras de ensino, desde a educação básica até a universidade. São saberes voltados à formação e prática científica.
- *Saberes Disciplinares*: são saberes da área do conhecimento, adquiridas nas disciplinas da universidade ou cursos de formação.
- *Saberes Curriculares*: são saberes voltados aos conteúdos e métodos definidos pelas instituições dentro dos programas escolares.
- *Saberes Experenciais*: são saberes adquiridos no seu dia a dia em sua prática profissional, dentro de sua própria experiência.

Para Tardif (2002) esse saber, além de *plural*, como dito anteriormente, é *temporal*, trazendo o conceito de que esses saberes também são adquiridos através do tempo de trabalho e em diferentes formas, tanto no campo pessoal quanto no profissional.

Segundo o autor, os saberes dos professores podem ser pessoais, advindos da formação escolar, da formação profissional, dos programas e livros usados no trabalho, ou vindos da experiência. “Um pro-

fessor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem.”. (TARDIF, 2000, p. 15)

Caminhos da pesquisa

Com o intuito de traçarmos os objetivos propostos de investigar os conhecimentos e saberes provenientes da participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e as contribuições desse processo formativo na atuação de professores em início de carreira, optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa, por envolver a obtenção de dados descritivos, no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LUDKE; ANDRÉ, 1986)

A pesquisa foi realizada por meio de um estudo exploratório-descritivo (SELLTIZ *et al.*, 1965) que nos permitiu colher informações fidedignas e maior familiaridade com o problema, para torná-lo mais explícito. (GIL, 2002).

No caso da presente pesquisa utilizamos questionários com questões abertas e fechadas elaboradas no *Google Docs* uma ferramenta que antes já era muito utilizada e no atual cenário da pandemia (covid-19) em que vivemos se fez ainda mais necessária e tem ajudado o meio acadêmico com o andamento de pesquisas científicas, assim foram enviadas aos e-mails de licenciados egressos do PIBID/Pedagogia UFS-Car participantes do programa entre os anos de 2015 a 2017.

Portanto, para a nossa investigação, elegemos esse tipo de estudo, pela possibilidade de exploração e descrição do grupo de egressos do PIBID/Pedagogia e pela obtenção de dados e análise de um grupo em específico, ampliando a compressão das percepções para uma representatividade maior. Verificando quais saberes embasam seus primeiros anos de docência, investigando com exatidão a sua formação inicial e ainda aprofundar nas características desse grupo em questão de forma a compreender a realidade que os cerca.

Análise dos dados

O estudo foi desenvolvido com base na resposta de 18 egressos do subprojeto PIBID/Pedagogia UFSCar, analisados e organizados em cinco eixos de análise:

- a) perfil identitário dos participantes;
- b) perfil profissional dos participantes;
- c) percepções da formação inicial;
- d) percepções da participação no PIBID;
- e) percepções da experiência/início da docência.

No primeiro eixo “*perfil identitário dos participantes*” foram feitas perguntas fechadas aos participantes sobre seu perfil identitário incluindo sua idade, estado civil, gênero e número de filhos. A faixa etária dos participantes variou de 22 a 35 anos, 94,4% se autodeclararam mulheres, 72,2% solteiras e 83,3% não possuem filhos, todos de nacionalidade brasileira e com a naturalidade do interior do estado de São Paulo (onde também se encontra o campus da UFSCar).

Esses dados revelam que são mulheres jovens (ALMEIDA, 1998; CARVALHO, 1998), que estão na fase de investimento da profissão (MARCELO, 1999; HUBERMAN, 1997) e, portanto, num movimento crescente se autoconhecer como profissionais, buscando o reconhecimento do status da profissão (NÓVOA, 1999).

No segundo eixo de análise “*perfil profissional dos participantes*” foi solicitado aos participantes descreverem suas experiências profissionais no âmbito da educação nos últimos três anos. Sobre essa questão a maioria das participantes informaram estar exercendo a carreira docente na educação básica. Outro dado relevante refere-se as quais atividades oferecidas pela UFSCar esse egresso teve a oportunidade de participar. As respostas foram unânimes em revelar que participaram de alguma atividade oferecida pela universidade, dentre eles, grupos de estudos, congressos, seminários e projetos de extensão.

Esse dado mostra o engajamento dessas profissionais desde o curso de formação inicial e suscita um olhar atento para o perfil dos participantes de programas de indução que, na maioria das vezes, são escolhidos por revelarem uma postura de comprometimento com o curso e com as atividades relacionadas a área acadêmica.

Das questões abertas levantadas pela pesquisa, selecionamos para esse trabalho, oito perguntas que julgamos serem pertinentes e relevantes para a compreensão do olhar do professor iniciante sobre o processo vivido.

A primeira questão, analisada no terceiro eixo “*percepções da formação inicial*”, referiu-se aos principais saberes que esse egresso mobilizou durante seu tempo como bolsista do programa provenientes do curso de graduação. Para os egressos, os saberes disciplinares e curriculares, articulados aos saberes da experiência profissional foram fundamentais para o aprofundamento da formação e do campo profissional.

De acordo com Tardif (2014) os professores também devem apropriar-se de um conjunto de saberes durante a formação que os permitam olhar para a experiência profissional, aliando a teoria e a prática fugindo do modelo aplicacionista ditado ao longo dos anos nos cursos de formação.

Ainda sobre essa questão, Nóvoa (2019) defende a proposta de que a formação e a profissão devem ser seladas por um “espaço entre-dois” colaborando para a compreensão de que a universidade e a escola devem estabelecer uma ponte no processo de indução profissional quebrando as barreiras do distanciamento presente nos cursos de licenciaturas, promovendo a constituição de uma “casa-comum” em que todos sejam atores do processo de formação.

A segunda questão desse eixo discorreu sobre a contribuição da licenciatura (curso de pedagogia) para a inserção profissional. Sobre esse ponto todos os participantes da pesquisa alegaram que o curso ofereceu toda a teoria necessária para sua inserção profissional, e que esse aprofundamento permitiu um olhar diferente para a atuação em sala de aula. Os professores relataram ainda que se sentiram “seguros” quando entraram em uma sala de aula e constituíram um “pensa-

mento crítico” em relação às problemáticas enfrentadas no dia a dia da sala de aula e que essa base sólida também os ajudou na aprovação dos concursos públicos para o ingresso na carreira.

De acordo com Tardif (2002) os saberes que os professores mobilizam ao ensinar são temporais, plurais e compósitos e, neste sentido, quando melhor a formação inicial, melhor será a base de sustentação para o desenvolvimento na carreira profissional, principalmente nos primeiros anos da docência.

Ainda sobre essa questão, Mizukami *et al.* (2014), assinala que o desenvolvimento profissional docente está intimamente ligado à identidade do docente, visto como um profissional que traz em sua essência a sua história, a sua formação e os seus conhecimentos provenientes de todas as atividades vivenciadas nos processos formativos nos quais esteve inserido.

No eixo quatro intitulado “*percepções da participação no PIBID*” foram feitas treze questões abertas, dentre as quais filtramos quatro que se encaixavam com o presente trabalho. Ao serem questionados se as ações do PIBID colaboraram de alguma forma para a atuação profissional todos os 18 foram unânimes em responder que sim, o programa contribuiu de forma significativa em suas atuações. Para complementar esse eixo, foram perguntados aos professores se eles achavam que a atuação seria diferente se eles não tivessem participado do programa. As respostas foram unânimes em reconhecer que a atuação seria, completamente diferentes, já que o PIBID trouxe experiências e oportunidades enriquecedoras, possibilitando-lhes atuarem dentro das salas de aula com maior segurança.

Ao pedirmos as contribuições que PIBID proporcionou para a formação, os participantes responderam que o PIBID trouxe para eles a experiência que não teriam adquirido participando dos estágios obrigatórios; eles conseguiram enxergar a realidade das escolas públicas, de saber planejar uma aula, preencher cadernetas, relatórios e toda a parte burocrática de uma escola e ainda vivenciar na prática o convívio com colegas de trabalho e gestão escolar.

Esse dado só vem a comprovar o que os estudos de Bozzini *et al.* (2018) já haviam alertado a respeito das potencialidades do PIBID na melhoria da condição da atuação profissional do professor, devido á estrutura que aproxima as Instituições de Ensino Superior (IES) da educação básica pública, por ser o único programa a olhar as professoras e professores da educação básica como coformadores e por ampliar a inserção da licenciando em seu campo de trabalho, realizando maior interação teoria-prática.

Para concluir as questões feitas nesse eixo pedimos para os participantes citarem quais saberes eles acreditavam terem adquirido no programa e mobilizavam em sua atuação docente. Observamos nas respostas que o domínio e dinâmica da sala de aula foram destacados como os saberes provenientes de sua experiência no programa. O saber lidar com o aluno, respeitando o seu ritmo de aprendizado e desenvolvimento também foram apresentados nas respostas como aprendizagens significativas das vivências em campo.

O quinto e último eixo de análise “*percepções da experiência/início da docência*” foram agrupadas três questões abertas, dentre as quais trouxemos duas para o trabalho .

Na primeira questão foi perguntado aos egressos do PIBID quais as maiores dificuldades encontradas na sua inserção profissional como docente e identificamos nas falas dos participantes que o sistema educacional, ou seja, “as burocracias”, relacionamento com o corpo docente (a maioria pessoas mais velhas) e o relacionamento com os pais foram as principais dificuldades encontradas pelos egressos quando ingressaram em sua carreira docente. Ao serem questionados quais foram os meios para sanarem essas dificuldades no início de suas carreiras os participantes nos revelaram que buscaram a ajuda de pares mais experientes, e isso foi o que mais os ajudou nesse início, não esquecendo também da ajuda de cursos de capacitação e dos colegas dos grupos de pesquisa.

Essa possibilidade de colaboração foi apontada em várias pesquisas (BOZZINI *et al.* 2018; ONOFRE *et al.*, 2014; SOUSA E MARQUES, 2013; SOUSA, 2010) como sendo um dos

pilares de sucesso do PIBID, ao permitir a troca de experiências, a parceria e o diálogo entre os professores em exercício e os professores em formação.

Considerações finais

Este trabalho nos permitiu compreender a atuação dos egressos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que se encontram em início de carreira docente e a identificação de quais os saberes provenientes dessa participação e as contribuições do mesmo na atuação de professores em início de carreira.

Os dados nos revelam que o PIBID tem potencializado em seus participantes um espírito crítico e investigador da prática profissional, a possibilidade de uma formação mais sólida e, consequentemente, uma maior segurança no início da docência.

Ainda que não alcançasse a maioria dos licenciandos, o PIBID contribui, significativamente, ao longo de quatorze anos de história, com a formação de alunos de diferentes cursos de licenciatura em nosso país, oportunizou uma relação mais próxima entre a universidade e a escola básica, possibilitou a formação inicial e continuada de futuros professores, professores das redes de ensino e das universidades.

Ao colocarmos os licenciandos no espaço escolar, os conflitos, as lutas e os desafios são compartilhados coletivamente com os professores em exercício. Essa rede de conexões permite aos futuros professores um olhar mais crítico e reflexivo de que a escola é real e de que os problemas cotidianos devem ser resolvidos com os pares, com a gestão, com os alunos e as famílias.

Essa é a máxima da contribuição do PIBID ao permitir ao licenciando se reconhecerem como profissionais em processo, em busca da compreensão do que é ser e sentir-se professor, de se constituírem nas adversidades, nos desafios e perspectivas que a prática propõe, embasados nos saberes da experiência e da formação, em prol do fortalecimento da profissionalização do ensino (TARDIF, 2002; NÓVOA, 1999).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Unesp, 1998.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora,

BOZZINI, I. C. T.; ONOFRE, M.R.; SANTOS, I. M. S.; SEBASTIANI, R. (org.). **PIBID UFSCar: uma parceria colaborativa entre universidade e escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 247p.

BRASIL, **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília: 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL, **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispões sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Gestão 2019**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01072020_RELATORIO_GESTAO_PDF_F.pdf. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013. Conselho Técnico-Científico da Educação Básica. **Novo Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30798135/do1-2013-07-23-portaria-n-96-de-18-de-julho-de-2013-30798127. Acesso em: 14 jan. 2021.

CARVALHO, M. P. de. Vozes masculinas numa profissão feminina. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, 1998.

DTPP/UFSCar. **Site Institucional do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas/UFSCar**. Disponível em: <http://www.dtp.ufscar.br/nucleos-1/projetos-especiais-pibid-programa-institucional-de-bolsas-de-iniciacao-a-docencia>. Acesso em: 25 jan. 2021.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FER-RAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP,

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, n. 4, 1997.

LIMA, E. F. de (org.). **Sobrevivências no Início da Docência**. 1. ed. Brasília: Liber Livros, 2006. 104p.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, C. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

MIZUKAMI, M. G. N. Formadores de professores e educação a distância: algumas aprendizagens. *In*: Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali; Daniel Mill (org.). **Educação a distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos**. 1. ed. São Carlos: EDUFSCAR Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2014, v. 1, p. 149-172.

MIZUKAMI, M. G.; NONO, M. A. Possibilidades formativas e investigativas de casos de ensino. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 2002, (p. 115-132).

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

OLIVEIRA, R. M. M. A. de. Narrativas de formação: aspectos da trajetória como estudante e experiências de estágio. **Interacções**, Coimbra, v. 7, 2011.

CRUZ, E. M. R.; CINQUETI, H.C.S.; ONOFRE, M. R. . Formação inicial de professores: vivências e reflexões. *In*: Eliana Marques Ribeiro Cruz; Heloisa Chalmers Sisle; Márcia Regina Onofre (org.). **PIBID e processos formativos: o início da docência na formação inicial**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2014.

PIBID/UFSCAR. **Site institucional do PIBID/UFSCAR**. Disponível em: <http://www.pibid.ufscar.br/>. Acesso em: 14 de jun de 2021.

SELLTIZ, C.; JAHODA, M.; DEUTCH, M.; COOK, S. M. **Métodos de pesquisa das relações sociais**, São Paulo: Herder/Edusp, 1965.

SCHÖN, Donald. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 77-91.

SOUSA, M. C. **PIBID/UFSCAR: Espaço de formação compartilhada entre professores da educação básica e licenciandos**. EDUFSCar: São Carlos, 2010.

SOUSA, M. C. Formação docente nas licenciaturas da UFSCar: contribuições do Pibid. Espaço Plural, v. XIII, n. 26, jan./jun., 2012.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 73, p.209-244, dez. 2000.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./abril, pp.5-24, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. – Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre: Pannonica, v. 4, p. 215-233, 1991.

UFSCAR. Universidade Estadual Paulista. **Projeto Institucional da Universidade Federal de São Carlos** (Proposta no. 128338, edital no. 61/2013. São Carlos, 2013. (impresso).

A PROPOSTA DA PUC-RS (BRASIL) PARA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: INTERDISCIPLINARIDADE, PESQUISA, HUMANIZAÇÃO

ANA REGINA DE MORAES SOSTER
PUC-RS – Brasil

MARIA TEREZA AMODEO
PUC-RS – Brasil

ROSANE OLIVEIRA DUARTE ZIMMER
PUC-RS – Brasil

Resumo

Imersas na era digital, as novas gerações evidenciam formas muito particulares de busca por informações e conexões, o que constitui o grande desafio da docência no século XXI (BOTTURA, 2019). Para reforçar as potencialidades libertadoras das tecnologias, proporcionando novos arranjos que estimulem a criatividade (SANTOS, 2004), ampliando o exercício da professoralidade, instituiu-se, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, cidade de Porto Alegre, Brasil, em 2020, o grupo interdisciplinar denominado Núcleo de Iniciação à Docência (NID), formado por professoras com experiência na área, responsáveis pelas disciplinas oferecidas a todos os cursos de licenciatura da PUC-RS. O grupo, empenhado em propor princípios/reflexões/estratégias de ação docente, foi surpreendido pelas notícias vindas do Velho Mundo em relação à covid-19, o novo coronavírus. Um cotidiano alterado pela pandemia atravessou rotinas em busca de força, proteção e sobrevivência. O ensino e a aprendizagem migraram para um território ainda pouco experimentado pela educação regular no Brasil e em grande parte do mundo: o território do Ciberespaço (LEVY, 1999). O grupo, com-

pondo uma re-*União* de pessoas profundamente engajadas com e no movimento de formação, promove *provoc-Ações* solidárias, éticas e amorosas, de uma intelectualidade inspirada no princípio freireano da curiosidade epistemológica – categoria que apresenta o registro como possibilidade de promoção, fomenta a prática docente de caráter crítico-reflexiva do próprio ofício (FREIRE, 2000). Os fundamentos e princípios da proposta da PUC-RS são apresentados nesta comunicação, bem como os caminhos percorridos para dar conta das emergências contemporâneas no que se refere à formação docente, a partir de cinco disciplinas de iniciação à docência oferecidas no início dos cursos de licenciatura.

Palavras-chave: pandemia; interdisciplinaridade; formação docente; humanização.

Introdução

Como uma emergência dos tempos que correm, as experiências interdisciplinares de ensino e de aprendizagem acontecem quando se desestabilizam as rígidas fronteiras entre as diferentes áreas do saber. Assim, a forma disciplinar, como geralmente se organizam os currículos das instituições de ensino – tanto o básico como o superior – parece dificultar (ou até inviabilizar) a realização de práticas que efetivamente relacionem as disciplinas de forma harmônica e articulada, o que se configura como uma exigência do mundo contemporâneo.

Se fizermos um breve recorrido ao longo dos tempos, podemos perceber que, já na Antiguidade, a escola de Alexandria, instituição de pesquisa em ensino que reunia “sábios de todos os centros intelectuais do mundo helenístico”, anunciava o “compromisso com uma integração de conhecimento (Aritmética, Mecânica, Gramática Medicina, Geografia, Música, Astronomia etc.), a partir de uma ótica filosófica religiosa”. (SANTOMÉ, 1998, p. 46) Embora movimentos nesse sentido venham ocupando as reflexões de professores/educadores desde os primórdios, a proposta de práticas docentes in-

terdisciplinares constitui-se – salvo algumas esparsas e importantes realizações –, praticamente uma quimera, que tem ocupado, principalmente, o discurso de pesquisadores da educação e de instituições de ensino desde, pelo menos, a década de 90 do século XX. A histórica fragmentação dos saberes que a Modernidade solidificou de forma tão radical e que, lamentavelmente, ainda se expressa em muitas as instâncias da sociedade (mesmo que formalmente seja negada), e em especial nas agências formadoras, por meio de práticas disciplinares, não capacita o indivíduo para atuar em realidades cada vez mais complexas e multidimensionais, que se apresentam como desafios a enfrentar:

Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida e não atrofiada. (MORIN, 2001, p. 16)

A presente comunicação pretende apresentar os fundamentos e as estratégias desenvolvidas para a implantação de novas disciplinas de formação docente na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), na cidade de Porto Alegre (ao sul do Brasil), numa genuína experiência interdisciplinar, que reúne cinco professoras de áreas diferentes – Biologia, História, Letras, Pedagogia, Química e uma professora/gestora, com formação em Geografia. Propõe-se, dessa forma, contextualizar e apresentar as orientações e motivações da instituição para a proposição de tais disciplinas no que se refere às imanências contemporâneas, assim como a base epistemológica que se constitui como alicerce de todas as ações de planejamento dessas disciplinas, que são oferecidas a todos os alunos dos cinco primeiros semestres dos cursos de licenciatura da Universidade. As disciplinas organizam-se, em linhas gerais, no sentido de inserir os estudantes no ambiente escolar, perceber as especificidades da aprendizagem realizada em espaços não-formais, tendo também

em vista as educação de jovens e adultos, numa perspectiva que estimula o trabalho de pesquisa coletivo e interdisciplinar.

Assim, propõe-se sinalizar e refletir sobre o processo de proposição e implantação dessas disciplinas que compõem os novos cursos da PUC-RS da universidade, em licenciaturas, que apresentam suas especificidades, mas trazem como destacado ponto de convergência um pensar inclusivo, empático, humanizador e interdisciplinar sobre a formação de docentes e, por extensão, sobre o nosso papel social na construção de um mundo melhor.

Sem discorrer propriamente sobre as estratégias pedagógicas específicas desenvolvidas nas disciplinas já implantadas – o que certamente revelaria caminhos muito interessantes – focalizam-se os elementos que determinam o processo de proposição das disciplinas, assim como os fatos contingenciais que a eles se associaram, sem nenhuma previsão, ou seja, aqueles impostos pela pandemia do covid-19, que definitivamente exigiram tomadas de decisões importantes que impactaram de forma significativa a configuração das novas disciplinas de formação docente da PUC-RS.

Metodologia e fundamentação teórica

A Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul é uma Instituição Comunitária de Educação Superior, fundada em 1948. Ao longo destes 73 anos, passou por muitos processos de organização e reorganização, acolhendo, no seu Campus Universitário, aqueles que buscam desenvolver e aprimorar o conhecimento e a formação cidadã, por meio de três eixos principais, o ensino, a pesquisa e a extensão.

No Planejamento Estratégico relativo ao período 2016-2022, evidencia-se a necessidade de se formarem pessoas engajadas e comprometidas com a sociedade onde estão inseridas. Com esse objetivo, foi proposto um conjunto de mudanças no intuito de fortalecer o engajamento interno e os eixos anteriormente referidos. Estabele-

ceu-se uma nova estrutura universitária organizada em 7 Escolas¹. Entretanto, a promoção da sinergia buscada pela instituição não seria possível somente com a formação dessas Escolas; a aproximação entre docentes e pesquisadores das diferentes áreas possibilitou o reconhecimento daquilo que havia em comum e de tudo o que poderia ser compartilhado, em especial, no ensino voltado para uma proposta de inovação pedagógica.

As mudanças iniciadas em 2016 resultaram em um intenso diálogo entre os professores e coordenadores dos diferentes cursos, em especial, os de licenciatura, o que, por sua vez, contribuiu para a implantação de novas bases curriculares, no primeiro semestre de 2020, centradas na interdisciplinaridade, na inovação e no aprender pela pesquisa. Nesse sentido, foram propostos currículos integrados, em especial nas licenciaturas, com um forte caráter interdisciplinar, nos quais, as vivências e práticas docentes nos seus diferentes níveis deveriam contribuir para o diálogo, a troca de experiências e a proposição de novos caminhos no fazer docente dos futuros licenciandos, pois a construção do conhecimento enquanto processo social relaciona-se às diferentes dimensões da vida, que sejam econômicas, políticas e culturais (MORIN, 2001), vinculadas também à dimensão geo-histórica dos sujeitos educadores e educandos.

Assim que, os procedimentos adotados até aqui e as linhas gerais dos resultados obtidos são aqui compartilhados, tendo em vista o contexto histórico contemporâneo que levou a Universidade a buscar novas alternativas de problematização da docência nos cursos de licenciatura. Da mesma forma, a migração de todos para o território do Ciberespaço (LEVY, 1999), ainda pouco experimentado pela educação regular no Brasil e em grande parte do mundo por conta da pandemia da covid-19, o novo Coronavírus, definiu uma radical mudança de rotinas, exigindo novas abordagens para a execução do projeto maior que sustenta a proposição dessas disciplinas.

1. A Escola de Humanidades, a Escola Politécnica, a Escola de Ciências da Saúde e da Vida, a Escola de Direito, a Escola de Medicina, a Escola de Comunicação Artes e Design e a Escola de Negócios.

Esta constitui-se numa experiência efetiva do coletivo, que traduz a possibilidade de engajamento, não apenas entre áreas do saber, mas também entre diferentes segmentos da instituição: o acadêmico-administrativo, o corpo docente e o discente, este o objetivo maior de toda a proposta. Trata-se, portanto, de uma produção realizada no coletivo, porque assim foi engendrada e fundamentada epistemologicamente a experiência de implantação dessas disciplinas. O trabalho de gestão, planejamento e execução ratifica a importância de as IES realizarem projetos efetivamente interdisciplinares, coletivos, agregadores a fim de realmente formarem professores capazes da ação docente futura marcada pela perspectiva interdisciplinar.

Enfrentando estruturas já tão sedimentadas dentro e fora da instituição, a PUC-RS apostou nesta que consideramos uma ousada proposta, considerando que, nesse contexto de imersão digital, a formação de docentes constitui-se um grande desafio para as instituições de ensino superior (BOTTURA, 2018). Orientados pela Missão da Universidade, os cursos de Licenciatura têm por objetivo, além da finalidade precípua de produzir e disseminar conhecimento, a formação de professores que contribuam nas suas futuras práticas docentes para uma sociedade mais justa e mais fraterna. (PUC-RS, 2019) Reconhecer esta realidade foi o que levou a Universidade à proposição de licenciaturas com currículos integrados de forte caráter interdisciplinar, a fim de que as vivências e práticas docentes em diferentes níveis pudessem contribuir para o diálogo, a troca de experiências e a proposição de novos caminhos no fazer docente dos futuros licenciandos.

Nessa perspectiva foram constituídas as disciplinas de Iniciação à Docência, que, inseridas nas novas bases curriculares dos cursos, estabelecem uma interlocução que se realiza entre os docentes das diferentes licenciaturas da Escola de Humanidades, da Escola Politécnica e da Escola de Ciências da Saúde e da Vida. As disciplinas são, assim, nomeadas: *Iniciação à Docência I – Reconhecimento do Ambiente Escolar*; *Iniciação À Docência II – Espaços Não Formais de Aprendizagem*; *Iniciação À Docência III- Séries Finais E EJA Ou EJA/ Médio*; *Iniciação à Docência IV – Ensino Médio Ou EJA*; *Iniciação À*

Docência V – Desafios na Educação. A exceção das disciplinas III e IV, que são orientadas para as especificidades de cada curso e, por isso, podem receber outras denominações², as outras são organizadas de forma interdisciplinar, reunindo estudantes e professores dos diferentes cursos de licenciatura que a universidade oferece. Hoje, já inseridas no contexto universitário, porque algumas já estão em execução, outras, em fase de planejamento, as disciplinas são afetivamente reconhecidas entre estudantes e professores (apeladas) de ID1, ID2, ID3, ID4 e ID5.

Importante destacar que as disciplinas trazem perspectivas particulares da docência, buscando considerar todas as instâncias que, segundo as bases epistemológicas da instituição, compõem a formação docente. Assim, considerando-se as ementas elaboradas, as disciplinas se propõem, respectivamente:

ID1: Iniciação à docência a partir do acompanhamento de aulas e inserção no ambiente escolar. Estudo teórico-prático da realidade da escola e análise de aulas, bem como a sua problematização e discussão por meio da pesquisa na escola.

ID2: Iniciação à docência por meio do acompanhamento de atividades educativas em espaços não formais de ensino e aprendizagem. Estudo teórico-prático das possibilidades educativas para a formação de docentes em ambientes não formais.

ID3: Iniciação à docência no Ensino Fundamental Anos Finais e EJA ou na EJA/Médio, por meio da observação e planejamento de atividades pedagógicas. Estudo teórico-prático da realidade escolar e do processo pedagógico.

ID4: Iniciação à docência no Ensino Médio e/ou na EJA, por meio da observação e planejamento de atividades pedagógicas. Estudo teórico prático realidade escolar e do processo pedagógico.

ID5: Disciplina oportuniza a interação de estudantes de diferentes áreas de conhecimento na elaboração e execução de projetos em educação baseados em desafios temáticos. Reflexão e construção de

2. Aqui estão sendo usadas as nomeações do Curso de Letras.

propostas e soluções para desafios educacionais contemporâneos. Exercícios de empatia, de colaboração, de trabalho em equipe, de comunicação, de criatividade e de solução de problemas educacionais, utilizando metodologias ativas e abordagem com Design Thinking.³

Assim, alunos das licenciaturas das Escolas da PUC-RS compartilham tais disciplinas, que têm como princípio fundamental a observação e a reflexão acerca dos vários contextos de ensino e aprendizagem, mediados pelo aprender, por meio da pesquisa, na busca de resolução de problemas.

A proposta protagoniza o que Morin define como práticas docentes “que rompem o isolamento disciplinar, contribuam para a circulação de conceitos ou esquemas cognitivos [...] e favoreçam a constituição de concepções organizadoras que permitam articular os domínios disciplinares em um sistema teórico comum”. (MORIN, 2001, p. 112) Para a implementação das disciplinas dos novos currículos, constituiu-se o Núcleo de Iniciação à Docência, NID, com o objetivo maior de promover uma formação baseada na “criatividade, resolução de problemas, educação emocional e capacidade de trabalho colaborativo” (PUC-RS, 2019), contribuindo para a construção de ações que favoreçam a integração e a elaboração de práticas interdisciplinares docentes. Com base nessa premissa, os seguintes objetivos foram propostos:

1. Integrar os professores das disciplinas de Iniciação à Docência;
2. Instrumentalizar, com teoria e prática, as atividades pertinentes à formação e ao exercício profissional do professor.
3. Favorecer através das disciplinas interdisciplinares de Iniciação à Docência envolvendo as Escolas de Humanidades, Politécnica e Ciências da Saúde e da Vida a realização e construção de práticas docentes e projetos que contribuam para o desenvolvimento de habilidades e competências adequadas ao mundo contemporâneo.

³ Conforme consta no Projeto pedagógico do curso de Letras/língua portuguesa e respectivas literaturas da PUC-RS, 2019.

4. Promover a articulação das disciplinas vinculadas à formação pedagógica, com vistas a visualização das relações homem – natureza no contexto planetário.
5. Oportunizar a leitura e a análise interdisciplinar através de problematizações socioambientais, na busca de uma conscientização cidadã e mudanças paradigmáticas.
6. Proporcionar, aos futuros licenciandos, o exercício da prática profissional, ao longo de todos os semestres de sua formação, através do uso de metodologias, da busca da inovação e de ações empreendedoras. (PUC-RS, 2019)

Percebe-se que, na base desses objetivos intituicionais, existe a concepção de seres humanos como sujeitos biopsicossociais (MORIN, 2001), que se compreendam como identidades autônomas, mas dependentes de seu meio ambiente e corresponsáveis pelos processos sociopolíticos, econômicos e culturais circundantes.

Por isso foi composto o NID, formado por cinco professoras com experiência na Educação Básica, representantes das diferentes áreas de formação docente: 1ª) Letras (Português e Inglês); 2ª) Pedagogia; 3ª) Humanidades estendida (História, Sociologia, Geografia e Filosofia); 4ª) Biologia; 5.ª) Exatas (Química/Física/Matemática). É no diálogo e na escuta permanentes que este grupo de professoras constrói e atua nas disciplinas de Iniciação à Docência, envolvendo discentes oriundos das diferentes licenciaturas, propondo, refletindo, analisando e avaliando as eventuais adequações que se façam necessárias, por meio das potencialidades libertadoras das tecnologias, ao mesmo tempo proporcionando arranjos que estimulem a criatividade. (SANTOS, 2004)O NID, empenhado em propor princípios/reflexões/estratégias de ação docente, foi apoiado pela instituição para realizar reuniões sistemáticas, semanais, o que vem ocorrendo desde janeiro de 2020. Assim, não se trata de professoras que ministram determinadas disciplinas; integramos um grupo de estudos e de prática responsável por esse projeto maior da Universidade, que pretende redimensionar a formação de futuros docentes.

A experiência das professoras do grupo no ensino básico⁴ e algumas também no Projeto de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que foi uma iniciativa importante do governo federal brasileiro em relação à formação de docentes no país, outras com experiência em gestão escolar no âmbito privado e público, associada ao real entusiasmo na promoção do ser humano por meio da educação, estimulou a convocação de uma variedade de aportes teóricos das áreas específicas, que, reunidos, revelaram-se extremamente complementares, na sua diversidade, e relevantes para um trabalho verdadeiramente interdisciplinar.

Compondo uma *re-União* de pessoas profundamente engajadas “com” e “no” movimento de formação, o grupo passa a promover *provoc-Ações* solidárias, éticas e amorosas, de uma intelectualidade inspirada no princípio freireano da curiosidade epistemológica – categoria que apresenta o registro como possibilidade de promoção, fomenta a prática docente de caráter crítico-reflexivo do próprio ofício. (FREIRE, 2000a) As professoras, já desafiadas com a proposição das novas disciplinas, tiveram, por conta da pandemia, que se mobilizar numa velocidade/necessidade nunca vividas, harmonizando seus trajetos teóricos particulares à necessidade de proposição de atividades síncronas ou assíncronas a serem oferecidas no território do ciberespaço. (LEVY, 1999) As ações e os princípios apresentados e analisados nesta comunicação são fundamentados por um polifônico arranjo teórico, articulado e compartilhado pelo grupo, que conecta a revolução tecnológica, redimensionada pela pandemia, ao trajeto do homem de viver experiências contundentes, que modificam trajetórias e impõem novas perspectivas, uma vez que as históricas rupturas ocorrem na contrapartida das reconexões.

Nessa medida, começamos por conjugar nossos trajetos dentro das áreas específicas, estabelecendo conexões para construir um arcabouço teórico interdisciplinar, que vêm fundamentando nossos olhares para a realidade, para as nossas áreas específicas, para as nossas

4. As professoras atuaram e/ou atuam em escolas de ensino básico, orientam ou orientam estágios obrigatórios no ensino superior.

práticas, fundando os processos das IDs, constituindo novos caminhos acadêmicos. Percebemos que precisávamos nos fortalecer como grupo para enfrentar os desafios que se apresentavam, cruzando os nossos saberes, construídos de forma essencialista, disciplinar, em que cada um vê a sua perspectiva, a sua área, como centro do mundo.

Assim, ao assumirmos a implementação da proposta das IDs, deparamo-nos com a grande pandemia, o que nos levou a considerar a ideia de que a humanidade, desde as longínquas formações comunitárias do *Homo sapiens sapiens*, vive diferentes revoluções; todas elas, sem exceção, ocorrem pela busca insana empreendida pelo homem de encontrar novas formas de sobreviver diante das necessidades, dos desafios que se apresentam.

Quando, por exemplo, o homem passou a investir na agricultura e na pecuária no período neolítico, operou-se uma mudança em grande escala no estilo de vida humana. Ou, com o advento da escrita, a possibilidade de registro e retenção dos pensamentos determinou apoio sem precedentes à memória humana. Como também as grandes diásporas, que provocaram dominações e irreversíveis apropriações culturais entre os povos, determinaram mudanças radicais na formação de novas sociedades. Ou o resultado trágico das caravanas de comércio entre a Ásia e a Europa, responsáveis pela circulação intensa de produtos, que trouxe a grande peste na segunda metade do século XIV, provocou muitas mortes e prejuízos irreparáveis no setor produtivo.

É fato, pois, que, desde a pré-história, o homem tem exercido sua ação sobre a natureza como forma de expansão de seu modo de vida, entretanto é a partir da Revolução Industrial que ela tem se tornado cada vez mais indefensável, porque destrutiva, trazendo consequências contabilizadas com pouca precisão. Seja em que tempo for as grandes revoluções, ou mesmo aquelas mais localizadas, definiram novos rumos para a humanidade, trazendo, na maioria das vezes, transformações planetárias. No âmbito da comunicação, as revoluções informacionais foram distribuídas tendo em vista as necessidades de qualificação da existência ou de manutenção material dos grupos sociais constituídos.

O século XX foi um marco transacional para a criação da superação do conceito de separação e ruptura, assim como, para o rompimento com a atomização cultural, comportamental. Natureza e cultura estão relacionadas e contribuem para o entendimento do desenvolvimento das identificações “tribais”. (MAFFESOLI, 1993) A pós-modernidade reflete a identificação e não a identidade, própria da modernidade. As contradições, soluções e resoluções para a realização “narcísica das tribos”, na expressão de Maffesoli (1993), no tempo de identificação, traduz a nova constituição das redes sociais, que, nos séculos, XX e XXI, migram suas interações e relações para o ciberespaço.

A grande revolução que tem determinado inusitadas reconfigurações na vida da Terra é, definitivamente, a internet, na esteira da descoberta de novas tecnologias, exercendo um poder antes inimaginável sobre a comunicação humana. Cada vez mais satélites, internet, múltiplos meios tecnológicos estimulam insólitos contatos e organizações sociais; propõem outras formas de compreender o tempo, o espaço e a existência.

Na tensão entre a humanidade do humano e os meios tecnológicos, produziu-se uma nova forma de comunicação e de apropriação do espaço. A migração para o ciberespaço vivenciado ganha caráter de espaço habitado (SANTOS, 2014), que vai conquistando o status de território. Dessa forma, a vida entra na rota da virtualidade, que, como explica a escolástica, é o que existe em potência, mas não em ato. Produz-se uma condição contraditória, uma vez que as dificuldades de comunicação são uma realidade em um mundo cada vez mais apto, tecnologicamente, para os processos comunicacionais, pois, apesar de muita tecnologia que favorece a comunicação, os processos comunicacionais tendem a ocorrer em grupos fechados que dificultam os processos interacionais e, por isso, a formação interdisciplinar é indispensável. (LÉVY, 1999)

No novo cenário, as fronteiras se dissolvem, as relações se reconfiguram, o tempo cronológico se dilui, o espaço fica elástico e a aprendizagem do cotidiano demanda novas competências. (CASTELLS, 2003) Nada é feito para durar, diz Z. Bauman (2001), uma

vez que a realidade das sociedades contemporâneas é permanentemente incerta, o que determina profundas modificações nos mais diversos âmbitos da vida humana, especialmente na produção e multiplicação do conhecimento.

O trânsito fluido no ambiente digital/virtual facilita a vida, porque conecta pessoas, artefatos culturais e tecnológicos. Dessas conexões e reconexões surge, então, uma nova teoria da aprendizagem: o conectivismo, que, no plano prático, “exige conhecimento e muita conversação, colaboração e participação social ativa, horizontalidade e dimensionalidade, aprendizagem autônoma e contínua, inteligência coletiva, ambientes não estruturados nem regulados e, finalmente, empoderamento e formação da cidadania digital” (CARBONELL, 2016, p. 12-13). Percebe-se, desse modo, que multiplicidade e fluidez passam a se constituir como formas de aquisição de conhecimento, de apropriação e de construção.

A horizontalidade, assim como a possibilidade de múltiplas conexões, facilita a produção e o compartilhamento do conhecimento. Entretanto, são frequentes as inversões em relação à definição de *conhecimento*, diferente do conceito de *informação*, o que pode provocar comportamentos refratários em relação às novas tecnologias, bem como o uso equivocado dos meios tecnológicos para o desenvolvimento dos aprendizados. Acessibilidade à informação, ao conhecimento e às estratégias constituem tipos diferentes de cognição, conforme Santaella (2013), que instigam a cognição distribuída e a fertilização de ideias, uma vez que não podemos passar sem a informação, mas ela, descontextualizada, não tem qualquer utilidade. O conhecimento se dá pela capacidade de articulação das informações, imprimindo sentido, conectando o conhecido com o desconhecido. (MORIN, 2001) Assim que a possibilidade de os indivíduos frequentarem um lugar (um espaço) e, ao mesmo tempo, estarem fora dele, torna-os seres ubíquos, o que impacta sobremaneira a educação, exigindo o rompimento com paradigmas pedagógicos institucionalizados e a incorporação de novas metodologias organizadas a partir das ferramentas digitais disponíveis.

As mudanças globais na área tecnológica e na forma como as pessoas estão se relacionando entre elas e com as informações de todas as áreas de conhecimento, efetivamente estão transformando a educação. As instituições de ensino atuavam como se o cérebro fosse um repositório de informações e, com esse princípio, os estudantes adquiriam a sua sapiência. Entretanto, a Neurociência traz um caminho importante para a compreensão da forma como o indivíduo aprende. Não se trata de entender o cérebro humano de forma diferente daquela que se concebia até então, mas de considerar as estratégias cognitivas que, de forma gradual e processual, constroem o intelecto.

Quando se fala em aprendizagem, comumente se atribui à memória papel preponderante, porém é importante destacar que há outras habilidades associadas. De maneira geral, a memória é entendida como a capacidade do cérebro de armazenar informações, o que se relaciona com a aprendizagem, entretanto para a obtenção e o armazenamento de conhecimento e informações (GUYTON, 2017), são necessárias experiências reais, que mobilizam os sentidos e as emoções.

A estrutura do cérebro organiza-se de forma tal a estabelecer a vinculação entre capacidades neuronais e aprendizagem; por exemplo, durante a formação da memória ocorrem alterações morfológicas que criam circuitos que anteriormente não existiam. No caso das alterações funcionais, são formados novos canais iônicos ou novas proteínas sinalizadoras que otimizam a transmissão sináptica.

Sabe-se que o aprendizado se dá por inúmeros fatores inclusive pelas emoções. A dopamina é um neurotransmissor liberado na via mesolímbica do cérebro, é um mediador químico ligado ao prazer, às emoções e à motivação (GUYTON, 2017). Dessa forma, a aprendizagem ocorre quando uma emoção positiva ou negativa é acionada e o conhecimento será armazenado, podendo ser resgatado de forma rápida e eficiente. Daí afirmar que:

aprendemos por meio de processos organizados, junto com processos abertos, informais. Aprendemos quando estamos com um professor ou quando estamos sozinhos, com colegas, com desconhecidos. Aprendemos de modo intencional e de

modo espontâneo, quando estudamos e também quando nos divertimos. Aprendemos com o sucesso e o fracasso. (MORAN, 2015, p. 65)

Hoje a aprendizagem pode ocorrer em múltiplos espaços físicos e digitais, formais e não formais, organizando-se em combinações, caminhos, propostas, roteiros, técnicas, aplicativos que reconfiguram o contexto da escola. Nessa medida, o professor precisa gerenciar os vários espaços disponíveis e integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora. Os estudantes, por exemplo, podem estar no laboratório, organizando uma pesquisa, na internet (em atividades síncronas ou assíncronas), no acompanhamento das práticas, de projetos, das experiências que o conectam à realidade, à sua formação – e tudo estando visível na estrutura curricular, flexibilizando o tempo presencial e incrementando outros espaços e tempos de aprendizagem (MORAN, 2013).

Nessa medida, é preciso refletir sobre como se opera a práxis docente, entendida como uma espécie de *lidagem* contínua de acúmulo, desequilíbrio, problematização e reinvenção. Ao longo da literatura pedagógica, há diferentes abordagens que registram aprendizagens firmadas como saberes docentes. Tardif (2002), ao observar os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades mobilizadas diariamente na realização do ofício docente, reconhece que o saber docente é plural e temporal, heterogêneo, estratégico, desvalorizado e humano⁵.

Para o autor,

é impossível falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber

5. É plural e temporal por ser adquirido num contexto de história de vida e de uma carreira que em média tem 15.000 horas em 15 anos; heterogêneo, originário de uma organização familiar, escolar, desde as formações inicial e continuada; é estratégico, pois está sujeito a um regime de interesses; é desvalorizado face aos estoques de informações tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica; é humano, porque diz respeito a respeito de humanos, entre humanos.

dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. Por isso, é necessário estudá-lo, relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2002, p. 11)

De acordo com o elenco do autor, os saberes docentes são originários de quatro bases: formação profissional (baseados nas ciências da educação e articulados aos conhecimentos pedagógicos), disciplinares (oriundos da formação acadêmica, da especificidade de cada curso de formação), curriculares (sob forma de programas escolares, como objetivos, conteúdos e métodos) e experienciais (resultantes do próprio exercício da atividade profissional). Contudo, são escassas as expressões de trajetórias de saberes docentes originários de experiências promovedoras da curiosidade epistemológica, um inédito viável compartilhado, firmadas pela constituição em grupo, de um coletivo inovador e humanizado.

Resultados

Compreende-se aqui como resultados as práticas até aqui implementadas para a implantação dos novos currículos das licenciaturas já formatados a partir da perspectiva de formação docente proposta pela PUC-RS. Assim, tendo em vista as questões teóricas, os princípios e processos eleitos pela PUC-RS e, conforme discorreremos, construídos pela equipe do NID, foram implantadas as três primeiras disciplinas de ID: em 2020/1, Iniciação à Docência I - *Reconhecimento do Ambiente Escolar*; em 2020/2, Iniciação à Docência II - *Espaços Não ormais de Aprendizagem*; em 2021/1. Iniciação à Docência III - *Séries Finais e EJA Ou EJA/Médio*. As demais serão oferecidas na sequência.

Nosso trabalho, em vista do que foi até agora apresentado, organizou-se em torno de alguns procedimentos, que passaram a se constituir como nossos resultados de trabalho, no que se refere à nossa resposta à instituição e sua proposição relacionada à formação docente. São procedimentos que não devem ser entendidos como

etapas que ocorreram cronologicamente, mas como possibilidades em aberto e, por isso, são sempre provisórios, sujeitos à revisão. Trata-se de formas de ação que contribuíram para materializar as três primeiras disciplinas até agora implementadas. São esses os procedimentos que têm percorrido nossa prática e nos constituído com grupo de estudos e de prática de formação docente:

1. Estabelecimentos de trajetos teóricos em conexão, que iluminam nossas práticas;
2. Acordos com escolas, instituições e profissionais que trazem suas contribuições para o desenvolvimento do trabalho;
3. Definição de leituras de textos teóricos que fundamentem consistentemente as experiências desenvolvidas de análise da realidade;
4. Estímulos à criação de produções autorais e, principalmente, coletivas, criativas, que associem emoção e razão como elementos que constituem seres humanos saudáveis, atuantes, conscientes;
5. Seleção de vídeos e outros materiais para uso em aula que apontam para práticas inovadoras de ação docente;
6. Seleção de textos literários e canções para serem trabalhados ao longo das aulas, como parte da sensibilização dos estudantes;
7. Estabelecimento de estratégias, técnicas, recursos disponíveis pelas tecnologias de informação para uso nas aulas.

Assim, nossos alunos efetivamente se iniciaram no processo de formação docente ao reconhecerem o ambiente virtual de escolas da cidade que funcionaram de forma remota por conta da pandemia; o que naturalmente exigiu nossa agilidade, dinamismo e disposição para encontrar soluções significativas para a boa conclusão da disciplina. Eles construíram parâmetros teóricos, porque foram alimentados por leituras fundamentais, para examinar a prática que as escolas de ensino básico têm construído para atender às demandas atuais.

Os estudantes, encantando-se com a experiência, nos encantaram também. De forma absolutamente inovadora começaram sua

formação docente, tendo aulas remotas, observando aulas remotas, reconfigurando o que tradicionalmente se consagrou nas IES brasileiras e estrangeiras, de que primeiro se aprendem conteúdos, depois se aprende a ensiná-los. Muito diferente disso, pesquisaram a escola, que foi problematizada, revista, analisada, projetada a partir de . Aprenderam que ser professor é processo.

Para tanto, tivemos como escola parceira o Colégio Leonardo da Vinci Beta, de Porto Alegre, que disponibilizou o acesso remoto dos nossos estudantes às aulas realizadas durante o semestre. Assim iniciaram – cada um e no coletivo – seus processos de formação docente, ao mesmo tempo em que puderam vivenciar o processo de aprendizagem de seus próprios docentes, pouco ou nada fluentes na linguagem digital, que tiveram de se adaptar às emergências que se impuseram a todos nós com a pandemia. Houve, portanto, a possibilidade de perceber a formação docente, como um processo dinâmico, contínuo, consciente, que se realiza ao logo da vida profissional.

Os recursos utilizados foram descobertos, examinados, compartilhados e experimentados pelo grupo ao longo deste período de implantação das novas disciplinas. Os resultados foram surpreendentes para todos, estudantes e professoras. Nós mesmas aprendemos descobrindo e compartilhando com nossos alunos, num verdadeiro processo de aprendizagem humanizadora. Associando nossos trajetos teóricos individuais à oportunidade de construir uma nova experiência docente diante das imposições deste tempo, a fecundidade de construção coletiva revelou-se sensível, pela intuição e pela emoção, nos tomando de gostos e deleite, durante nossas aulas, nas nossas reuniões semanais de planejamento e avaliação, em nossas intermináveis conversas ou reiterados contatos rápidos pelo nosso grupo de WhatsApp.

Assim, as tecnologias digitais de comunicação e de informação efetivamente possibilitam novas formas de aprendizagens; proporcionam processos intensivos de interação, de integração e mesmo a imersão total do estudante em um ambiente de realidade virtual, entretanto, é na reflexão coletiva, que promovemos o exercício da professoralidade, num verdadeiro processo de formação docente, atualizado, inovador e, mais do que tudo, humanizador.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOTTURA, Roberto de Almeida. O método tbl como estratégia de ensino em aulas de história da arquitetura. **Revista projetar**. Projeto e percepção do ambiente, Natal, v. 3, n. 3, p. 34-46, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/revprojetar/article/view/16534>. Acesso em: 23 nov. 2019.

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2016.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet**. Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CURSO DE LETRAS/LÍNGUA PORTUGUESA E RESPECTIVAS LITERATURAS DA PUC-RS (Porto Alegre). **Projeto pedagógico**. 2019.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 2000.

GUYTON, Arthur C.; HALL John E. **Tratado de fisiologia médica**. São Paulo: Gen Guanabara Koogan, 2017.

LÉVY, Pierre. A revolução contemporânea em matéria de comunicação. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado. **Para navegar no século XXI**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1999.

MAFFESOLI, Michel. Um guia para entender a pós-modernidade. In: SILVA, Juremir Machado da. **O pensamento do fim do século**. Porto Alegre: L&PM, 1993.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, Jose. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido**. personalização e tecnologia na educação. São Paulo: Penso, 2015.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL/PUC-RS (Porto Alegre). **Projetos pedagógicos**. 2019.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SANTOS, Miton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

**INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
NO ENSINO SUPERIOR**

CARTAS ENTRE PROFESSORES: O INÍCIO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

AMANDA RAQUEL RODRIGUES PESSOA
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará –
Brasil
amandaraquel@ifce.edu.br

MARIA MIKAELE DA SILVA CAVALCANTE
Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo do Amarante/
Ceará – Brasil
mikaele262009@hotmail.com

MARCEL LIMA CUNHA
Universidade Estadual Vale do Acaraú – Brasil
marcel_lima@uvanet.br

NILSON DE SOUZA CARDOSO
Universidade Estadual do Ceará – Brasil
nilson.cardoso@uece.br

Resumo

Discute a inserção profissional de professores iniciantes no ensino superior de duas instituições públicas, localizadas na região Nordeste do Brasil. O estudo teve como objetivo conhecer os desafios que permeiam esse momento da vida do professor. No que se refere aos aspectos metodológicos, realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa e abordagem (auto)biográfica, tendo como participantes dois professores recém admitidos em Instituições de Ensino Superior (IES), os quais revelaram, por meio de cartas trocadas via *e-mail*, como ocorreu esse início na docência. Os achados apontam que os professores iniciantes possuem dificuldade de natureza pedagógica,

institucional e pessoal. Espera-se, com este ensaio, contribuir para o debate sobre o início na docência, sobretudo no âmbito do ensino superior, no que se refere à formação e atuação de professores que estão iniciando suas carreiras no País.

Palavras-chave: professores iniciantes, Ensino Superior, cartas, desafios.

Introdução – iniciantes e docência no Ensino Superior

O texto ora relatoriado tem como cerne a inserção profissional e os desafios que permeiam o ingresso de docentes iniciantes no ensino superior, matéria emblemática e que nos últimos anos auferiu notoriedade no campo das investigações na área de formação de professores (CRUZ, 2017; SILVA; AGUIAR, 2017; LACERDA, 2018). Destacamos, entretanto, que estudos envolvendo a realidade da docência universitária no que se refere aos seus professores iniciantes, ainda são restritos (WIEBUSCH, 2016). Nesse sentido, buscamos, por meio de cartas, trocadas via mensagens por *e-mail*, compreender a dinâmica do início da docência nesse nível da educação brasileira, com suporte na participação de professores que trabalham em duas instituições públicas de ensino superior do Nordeste brasileiro.

O início em uma atividade laboral, via de regra, suscita novas expectativas, medos e inseguranças, o que torna qualquer nova experiência uma ação desafiadora. Na docência não é diferente, pois os professores, ao entrarem pela primeira vez em sua sala de aula, seja em qual for a etapa educacional (educação básica ou ensino superior), são acometidos por uma série de sentimentos. A intensidade com que as experiências acontecem é objeto de variações de aspectos pessoais, institucionais e formativos. Considerando a relevância dessa etapa da vida profissional e sua representatividade no contexto da carreira, cabe ampliar os estudos sobre o início na docência, inclusive no ensino superior, uma fase pouco evidenciada nas discussões sobre essa matéria, mas que deve ser pautada com urgência das discus-

sões da área, com vistas à inserção em políticas de formação docente (OLIVEIRA; CRUZ, 2017; SILVA; AGUIAR, 2017).

Compreende Garcia (2010) que o período de iniciação profissional, abarcando os primeiros anos de atuação no magistério, é decisivo na definição da permanência ou não na docência, o que situa essa fase da carreira profissional do professor em destaque. É um período conhecido por provocar um sentimento de sobrevivência, descobertas e busca por equilíbrio ante os dilemas que marcam esse período (NONO; MIZUKAMI, 2006).

Partimos da ideia de que a fase de ingresso na profissão, conforme exprimem Oliveira e Cruz (2017, p. 3), em sua definição, é

[...] o período de tempo que abarca os primeiros anos do docente em um novo contexto de exercício profissional, marcado, em geral, por tensões decorrentes da necessidade de atuar e de se afirmar em um ambiente desconhecido, interferindo diretamente no processo de socialização profissional.

Entendemos, portanto, que o ciclo de inserção profissional constitui o momento de introdução e adaptação a um ofício, o que é marcado também por ansiedade, inseguranças, medos, descobertas e aprendizagens, pois os conhecimentos adquiridos e a capacidade de articulação desses com a realidade são postos em relevo, o que torna esse fenômeno de iniciação ao magistério especialmente importante. É nesse espaço temporal de início que os docentes começam a estabelecer sua identidade profissional, aprender a ensinar (ensinando), desenvolvendo sua profissionalidade docente, conforme anota Garcia (1999), pois implica colocar “em prática” os conhecimentos adquiridos durante a formação, mas também lidar com as demais situações do contexto.

Consoante evidencia Alves (2017), diversas demandas são requeridas ao professor, que precisa lidar com essas novas situações. Desse modo, o início na docência conforma um tempo quando tem curso um misto de sentimentos, em que a experiência da primeira turma, certamente, é a principal delas e constitui-se como um momento

passível de ensinar insegurança, o que é comum, pois, mesmo aqueles que tiveram uma excelente formação e “sentem-se” preparados para esse momento, enfrentaram o “choque de realidade”, porquanto é somente no exercício efetivo da prática cotidiana que se tornam professores, o que também revela essa quadra da profissão um estágio de “sobrevivência”, “descoberta” e tatear constante, conforme anota Huberman (2007). Os primeiros anos na docência equivalem a um teste, um tanto quanto difícil, que segue o modelo “nade ou afunde”, ou ainda, “aterrisse como puder”, conforme sintetiza Garcia (2010).

Et in via videntem deste autor, aos professores iniciantes são destinadas as situações complexas de ensino, as quais os docentes mais experientes descartam. A preferência é assegurada àqueles profissionais que estão há mais tempo, mesmo sendo esses mais versados para lidar com as situações difíceis da atividade. Cunha e Zanchet (2010) salientam que “[...] os docentes principiantes esmorecem frente às dificuldades e às inseguranças próprias de sua condição. Os ambientes de trabalho são precários e a valorização profissional muito relativa”. (p. 192) Por isso, os primeiros anos na docência são comparáveis a uma prova de resistência, em que muitos desistem.

Não há de se tratar a docência, entretanto, em seus variados níveis, como se fosse a mesma realidade, pois cada um tem especificidades. Dentre os aspectos que consideramos relevante destacar sobre o ensino superior, foco deste ensaio, estão, segundo Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003):

[...] criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades. (p. 270)

Refletindo sobre as especificidades de atuação no ensino superior, Pimenta e Anastasiou (2014) destacam que este nível de atuação profissional possui características que perpassam relações entre o domínio do conhecimento, visando à criticidade, à reflexividade e

à produção de saberes. Cabe ao professor conduzir o aluno a uma progressiva autonomia em busca do conhecimento, estando o ensino-aprendizagem vinculado integralmente à investigação e ao retorno social. Com isso, necessita criar e recriar situações de aprendizagem que se vinculem ao diagnóstico e compreensão da atividade, mais que avaliação e controle, de maneira integrada e participativa.

Por conseguinte, o professor de ensino superior torna-se responsável pela formação intelectual, crítica e reflexiva dos seus estudantes, sendo, portanto, seu papel social de grande destaque na realidade educacional, pois auxilia, por meio do ensino, na formação de várias profissões. É relevante evidenciar, também, o fato de que o professor universitário brasileiro possui, socialmente, maior reconhecimento do que um docente que atua na Educação Básica. Isso decorre de um ideário que os profissionais da educação superior detêm de maior conhecimento e preparo, ou seja, pertencentes a um seletor grupo social, alimentando suposta “[...] supremacia da docência no ensino superior em relação à docência exercida na Educação Básica”. (OLIVEIRA; CRUZ, 2017, p. 11)

Esse ideário nutre-se, sobretudo, da percepção de que as instituições de ensino superior constituem, primordialmente, o local onde são produzidos conhecimento e pesquisa. Em adição, as condições de trabalho e a autonomia profissional, o reconhecimento e a valorização da carreira, incidindo em melhores salários, colaboram com o senso comum sobre a docência no ensino superior, e conduzem à falsa impressão de uma prática sem dilemas (LACERDA, 2018). Como em qualquer espaço educativo, entretanto, ensinar é uma atividade que transita, cotidianamente e em distintas ordens, por percalços e desafios.

De modo contraditório, para aquele que ascende a um suposto *status* profissional, *grosso modo*, na esfera pública, a via de ingresso na docência no ensino superior se dá em condição de vínculo temporário, em razão da ausência de concursos públicos. Essa realidade de iniciantes nesta etapa educacional é marcada por instabilidade e “aprisionamento” às atividades de ensino, em decorrência do elevado número de horas de sala de aula. E, ao tentar exercitar a tríade

ensino-pesquisa-extensão, iniciantes se desdobram na busca pelo “reconhecimento social” da “[...] comunidade acadêmica, fato que amplia seu cotidiano de trabalho já intensificado pelo forte apelo às atividades de ensino”, provocado pela lógica produtivista do cotidiano e que tanto tenciona docentes do ensino superior contemporâneo. (SILVA; MAIA FILHO; RABELO, 2020, p. 11).

A docência universitária, sem dúvidas, conforma uma área em disputa, que, inclusive, ressignifica o argumento do que é ser professor e os saberes que precisam ter para assumir a profissão, haja vista que há uma ideia intensa, em algumas áreas do conhecimento, de que para ensinar seria suficiente apenas os conhecimentos específicos, deixando de lado a formação pedagógica, o que, seguramente, assim como na Educação Básica, também requer uma “formação para ensinar”, como sugerem Pimenta e Anastasiou (2014), mesmo que seja negligenciado por muitos docentes que sobrepõem um saber a outro.

No contexto universitário, faz parte do cotidiano de trabalho exercer atividades que abarquem a pesquisa, o ensino e a extensão, considerando que essa é a tríade que sustenta as IES. Esse fato impulsiona comportamentos profissionais que buscam atender as demandas e exigências que perpassam a atuação docente, configurando a atividade como uma seara complicada de ação, cobrança e competição entre os pares.

Portanto, quando iniciantes no contexto universitário, além de todos os desafios que abrangem essa fase, os docentes ainda precisam lidar com toda a dinâmica universitária que espera um profissional de excelência, que esteja à “altura” do espaço por ele ocupado, portanto, um professor que já tenha a chamada “expertise da profissão”. Se um docente, além de viver a primeira experiência no ensino superior, estiver tendo o seu inicial contato com a docência, de modo geral, como é o caso dos professores participantes deste estudo, terá na sua inaugural atividade laborativa um desafio complexo, principalmente se não tiver apoio da comunidade a que pertence.

No âmbito dessa complexidade, o professor iniciante começa a carreira tendo que lidar com suas funções em contextos pedagógi-

cos de aprendizagem. Garcia (1999) ressalta que esse momento de recém-admitido desenvolve um conjunto de sentimentos que situam em questionamento sua prática e atuação como docente. Por conseguinte, estes não têm outra opção a não ser adotar referências do período de socialização nas experiências anteriores à entrada na profissão. Pimenta e Anastasiou (2014, p. 79), a respeito da matéria, assinalam que

[...] os professores quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiências que lhes possibilitam dizer quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Formaram modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar. Quais professores foram significativos em sua vida, isto é, que contribuíram para sua formação pessoal e profissional. Também sabem sobre o ser professor por intermédio da experiência de outros, colegas, pessoas da família.

Assim, as experiências da trajetória de vida dos professores adquirem um efeito formativo na atuação e desenvolvimento profissional que tendem a se vincular aos modos de identificação estabelecidos nessa relação. Indispensável, nesse momento de entrada na carreira, é compreender essas experiências e dar apoio para que este docente continue a se desenvolver profissionalmente, com esteio nas experiências ocorrentes com a inserção profissional. Conforme leciona Nóvoa (2009, p. 39), “[...] é importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de autoformação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional”. Isto vai concorrer para a formação de sua identidade e a consolidação de comportamentos profissionais autônomos e reflexivos, sem, é claro, deixar de reconhecer o papel de práticas de indução profissional amparadas por pares, com sentido de coletivo e de colaboração.

Considerando o que foi expresso nessas considerações prope-
dêuticas, esta pesquisa foi delineada com procedência em dois ques-
tionamentos que a orientam, em meio ao rol de possibilidades que
envolve a temática do início na docência: a] quanto à docência no
ensino superior, quais os desafios enfrentados pelos professores nos
seus primeiros anos de atuação como docente? Como os professores
(re)significam de inserção profissional? Tendo em vista tais questio-
namentos que fomentaram este estudo, temos por objetivo conhecer
os desafios que permeiam esse momento da vida do professor. Mos-
tramos, na sequência, o caminho percorrido para o desenvolvimento
da demanda sob relato.

Metodologia – partilhas e memórias na prática investigativa

As questões anteriormente anunciadas são discutidas ao longo
deste escrito, que apresenta o caminho traçado para a realização de
um estudo de natureza qualitativa e fundamentado na abordagem
(auto)biográfica, que possui como preocupação central compreender
e dialogar com os sentidos que os indivíduos atribuem às suas expe-
riências. Acreditamos que há um potencial formador nessa perspec-
tiva de pesquisa, uma vez que ela possui uma atitude reflexiva ante
a análise das relações estabelecidas consigo, com os outros e com o
mundo, o que resulta na elaboração de saberes (DELORY MOM-
BERGER, 2011).

O momento da fala ou escrita sobre um percurso de vida pessoal
e/ou profissional acarreta elaborações narrativas, dotadas de senti-
dos e significados que transitam entre o real e o imaginário social,
se configurando como um lugar simbólico dotado de sensibilidade
experiencial e da reflexão crítica (MONTEAGUDO, 2011). Para
compreender a inserção profissional do professor iniciante que atua
no ensino superior, adotamos as narrativas escritas como instrumen-
to metodológico, mais especificamente, a utilização de cartas, já que
estas têm o potencial em dialogar com os acontecimentos, mantendo
a liberdade do relato e a intensidade da experiência. Como salientam
Clandinin e Connely (2015, p. 149), “[...] em cartas, tentamos fazer

um relato de nós mesmos, fazendo sentido das nossas experiências; e tentando estabelecer e manter relacionamentos entre nós mesmos, as nossas experiências e as experiências dos outros”.

Como textos de campo, as cartas possibilitam uma relação de conversa em que se evidenciam a partilha entre pares e o diálogo, com vistas a compreender uma temática, guiados por uma relação de igualdade entre pesquisador e participantes. Essas propriedades que a compõem permitem maior liberdade na organização das narrativas, além do que possibilitam aos pesquisadores adentrarem aspectos baseados em problemáticas evidenciadas pelos participantes.

No caso desta pesquisa, as cartas eram escritas e enviadas por *e-mail*. Esse procedimento foi realizado durante o período de dois meses, de maneira sequenciada, dando continuidade aos diálogos sobre as questões relacionadas à temática da inserção profissional.

Dois professores iniciantes participaram da pesquisa, sendo um homem e uma mulher, ambos atuando em instituições públicas de ensino superior, uma em nível estadual e outra federal, localizadas no interior de um estado nordestino, na condição de professores temporários/contratados por tempo determinado. Os participantes possuem formação inicial e atuam como docentes nos cursos de Educação Física. No momento em que iniciamos a troca de cartas, um dos professores já possuía seis meses de experiência na referida instituição de ensino e tinha apenas a graduação quando começou a lecionar. O outro acabara de ingressar na IES, cursava mestrado na área de Educação Física e estava vivenciando as primeiras semanas como docente.

Haja vista as informações registradas por escrito nas cartas, foi realizada leitura /interpretação dos sentidos, procurando compreender o fenômeno da inserção no trabalho na perspectiva do desenvolvimento profissional. Para o feito, recorreremos à análise interpretativa- compreensiva de Souza (2014), em que a interpretação se destaca desde o momento inicial da investigação, se organizando em três tempos de análise: “[...] Tempo I: Pré-análise / leitura cruzada; - Tempo II: Leitura temática - unidades de análise descritivas; - Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva

do *corpus*". (SOUZA, 2004, p. 22). Os resultados desse momento estão registrados no tópico 3 deste artigo.

Para conhecer os desafios dos professores que atuam nesses contextos, é preciso dar voz a esses profissionais, provocar a reflexão sobre os seus ambientes de trabalho e os seus primeiros anos de atuação profissional, exatamente o que fazemos ao realizar este experimento. Os dados encontrados são discutidos no próximo tópico.

Como professores iniciantes vivenciam a inserção profissional no ensino superior?

Neste segmento, discutimos o que contam dois professores iniciantes, atuantes em distintas IES de uma região interiorana do Nordeste brasileiro, sobre suas primeiras experiências como docente no ensino superior. Esses relatos foram realizados por meio de cartas, trocadas via *e-mail*.

As cartas abordaram variados temas do início na docência, a saber: formação inicial e continuada, relação com os pares, alunos e coordenação; sentimentos que emergem dessa realidade (de pertença, medo, angústia, frustração, entusiasmo, alegria, euforia, dentre outros), condições laborais, trabalho pedagógico, relação com o conhecimento, dentre outros assuntos que surgiram durante a interação por meio das cartas e que envolvem o início da docência no ensino superior.

Com amparo no conjunto de relatos, de maneira geral, percebemos que ambos os docentes, mesmo atuando em realidades e instituições distintas, vivem situações semelhantes quanto ao seu ofício, mas um já consegue perceber a docência de modo mais maduro, lidar melhor com os desafios que surgem do seu contexto. Entrementes, o outro, talvez por estar tendo o primeiro contato, ao tempo em que relata o que sente, se mostra mais angustiado, com medo e entusiasmado no que concerne à sua atuação.

Os escritos denotam que esse contato com a profissão – o primeiro – que alguns autores consideram um momento de “choque”, é a ocasião em que se vive oficialmente a transição de aluno a professor, ou seja, um período de sobrevivência, descoberta e tatear constante (HUBERMAS, 2007). Vejamos o que foi identificado nos relatos a seguir:

No primeiro dia de atuação entro em uma sala do 6º semestre e me deparo com 45 alunos com a faixa etária de idade equivalente a minha, e após a minha apresentação percebo que passei a ser um espelho para muitos, e foi nessa turma ao final do semestre que escutei pela primeira vez de uma aluna que queria ser uma professora igual a mim, que no início não dava nada por mim, mas que até o momento eu tinha surpreendido a todos, eu passei a ser a professora mais próxima da turma, criando vínculos de amizades com os alunos, e foi isso que me motivou a continuar no ensino superior, foi saber que eu era reconhecida por alguém, já que eu era muito nova e tinha acabado de sair do ensino superior como aluna e era difícil me dar um crédito de confiança como professora. (Professora).

Já passei da primeira semana, mas ainda me assusta o fato de que minha primeira experiência profissional está sendo já no ensino superior. Estou sendo colega de trabalho das pessoas que contribuíram com a minha formação. Por mais que eu esteja um pouco confiante, o medo de ser fracasso, de falhar, de não atender às expectativas dos alunos (se é que eles têm alguma expectativa) fica passando pela minha cabeça o tempo todo. Eu penso: e se eu não conseguir? Vão logo pensar: “Poxa, você teve uma oportunidade dessas e deixou escapar. Não conseguiu fazer um bom trabalho!” (Professor).

Conforme verificamos nos dois relatos, há muita insegurança quanto ao exercício profissional, principalmente no que se refere à nova posição que deve ser assumida, bem assim no referente à análise que os outros, sobretudo os alunos – por constituírem o grupo que possui relação mais direta – são capazes de fazer sobre o seu trabalho. Essa situação é comum, principalmente se os professores iniciantes forem pessoas jovens, como é o caso dos participantes deste estudo. Um deles relata, inclusive, ser confundido constantemente com outros alunos da instituição, circunstância essa que o leva a questionar a sua capacidade profissional, conforme constatado no trecho a seguir: “[...] vejo pessoas capacitadas, inteligentes e não entendo o que estou fazendo ali. Mas, como bom ouvinte, procuro sempre parar e prestar atenção no que essas pessoas têm a falar, as experiências delas me ajudam muito” (Professor). Neste trecho, observamos que ele questiona sua formação e preparação, ao mesmo tempo em que, também, se expressa receptivo às novas aprendizagens surgentes dessa experiência.

Notamos que os dois professores sentem a necessidade de reconhecimento na qualidade de profissionais, sendo este um ponto que tanto é susceptível de motivar sua atuação como de legitimar o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Nessa busca, as relações com a sua identidade profissional têm na conexão professor-aluno um fator determinante na composição de sentidos a desenvolver na profissão. Esse momento é propício a desafios que ensejam a incerteza da continuidade do trabalho, já que o professor iniciante, em meio à tensão provocada nessa inserção, não logra, nas mais das vezes, estabelecer uma relação de aprendizagem com os alunos e se acha frustrado ou desmotivado. Garcia (2010, p. 17) assevera que a “[...] motivação para ensinar e para continuar ensinando é uma motivação intrínseca, fortemente ligada à satisfação por conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam e cresçam”.

A relação professor-aluno, quando inaugurada rispidamente e sem acolhimento, afeta o professor iniciante de maneira intensa, desencadeando sentimento de frustração. A fala da professora, quando diante de uma turma de relações tensas, nos revela o quanto resulta chocante para o professor esse momento inicial, conforme é observável em seu relato:

O sentimento de desgosto era o principal, quando era o dia de ministrar a aula no semestre considerado complicado, pois havia toda uma preparação e estudo para a aula e no dia não ocorria quase nada do planejado.

Observamos que a aceitação dos alunos dá azo a expectativas nos professores iniciantes, motivando ou favorecendo a desistência da profissão. Sobre o assunto, é importante evidenciar que os alunos são os principais expectadores das práticas docentes, além do fato de ser para eles que os docentes efetivamente realizam seu trabalho, o que os situa em um lugar de destaque, no que se refere às relações estabelecidas, mas também suscita a necessidade de acolhimento e reconhecimento por parte desse grupo. Em outro momento, a Professora ressalta:

[...] foi difícil a relação professor-aluno, pois muito não me respeitavam e qualquer palavra errada que eu falasse era motivo de piada e risos, tal relação mexeu tanto comigo que no dia da aula com determinada turma eu não queria acordar para ter que ir trabalhar.

Nessas circunstâncias iniciais, o apoio institucional é importante para tentar conter as relações negativas e desencadear práticas motivadores para o exercício na profissão docente.

A falta de apoio dos colegas e a ausência de uma política de acompanhamento, de receptividade dos alunos e demais membros da comunidade escolar, ensejam um misto de sentimentos e aprendizagens: medo, angústia, solidão, ansiedade, insegurança, dentre outros. Garcia (2010) lembra que “[...] os mestres e professores, geralmente, enfrentam sozinhos a tarefa de ensinar. Somente os alunos são testemunhas da atuação profissional dos docentes. Poucas profissões se caracterizam por uma maior solidão e isolamento”. (p. 16)

O fato de o professor desenvolver uma atividade denotativa de certa individualidade como profissional não significa que o seu trabalho precise ser solitário, sem maiores interações, *feedbacks* e demais modalidades de aprendizagens entre pares. Esse distanciamento que, muitas vezes, ocorre entre a própria categoria, só acarreta perda para o ensino, bem como para o desenvolvimento profissional e institucional. Afinal, “[...] os colegas e a equipe técnica têm um papel fundamental de apoio. Se a instituição preocupar-se com esta vivência, e estabelecer um programa neste sentido, o professor recém formado poderá viver esta fase mais tranquilamente”. (CANCHERINI, 2009, p. 197)

Na realidade, entretanto, sucede que professores, recorrentemente, caminham sozinhos, aprendem por meio de testes nos quais erram e acertam, buscando, assim, o encontro com a profissão, o estabelecimento de uma relação com o seu alunado, o reconhecido pelos pares e, deste modo, traçando a sua identidade profissional docente, pois, como bem sintetiza Lowman (2012, p. 43), “[...] uma sala de aula é uma arena interpessoal emocionalmente carregada, na qual ocorre uma ampla gama de fenômenos psicológicos”. Sobre o assun-

to, a Professora relata a sensação de inferioridade sentida nos seus primeiros momentos de atuação:

As sensações tiveram relação com as disciplinas que restaram para eu ministrar, falo restaram porque todos os outros professores tiveram a oportunidade de escolher suas disciplinas e eu não, e isso gerou um sentimento de incapacidade e inferioridade. O sentimento de inferioridade foi desenvolvido a partir de situações do cotidiano e na própria fala dos professores, contudo tais situações foram banidas ao passo que as relações foram se estreitando através de reuniões, de compartilhamento de disciplinas. A inferioridade esteve relacionada à titulação, visto que a maioria do colegiado é mestre ou está em processo de mestrado, e também como o tempo de atuação na área, pois a maioria tem no mínimo três anos de atuação.

No registro anterior, vemos que a inserção docente mexe com pontos que transcendem aspectos pessoais, haja vista que a Professora relata, além do sentimento de inferioridade, a difícil relação com os pares estabelecida no primeiro momento e o destaque para o lugar da formação nesse contexto de vivenciar a docência. Sobre a última questão apontada – formação, em específico – cabe exprimir que uma docência bem-sucedida está em diálogo com a formação, conforme descrevem Mesquita, Formosinho e Machado (2012). *In alia manu*, “[...] vale lembrar que nem sempre uma alta titulação é suficiente para trabalhar com a sala de aula universitária. Além disso, nem toda a oferta de cursos *stricto sensu* se ocupa da formação pedagógica, havendo prioridade para a pesquisa”. (COELHO, 2009, p. 196)

Ainda sobre esse sentimento de inferioridade, vislumbramos a existência de uma diferenciação de *status* referente à posição relacionada à modalidade de vínculo trabalhista com a universidade. É perceptível na fala da Professora o fato de que aqueles profissionais assinantes de contratos temporários possuem menos direitos, como o de escolha das disciplinas para ministrar e, até mesmo, a quantidade, pois ficam com as “disciplinas que restaram”.

Essa distinção resta compreendida como resultado da maneira como a profissionalidade docente se estabelece no Brasil, pois,

como assevera Facci (2004), essa profissão é parte de uma classe profissional que possui direitos trabalhistas conquistados historicamente, que tem uma especificidade no desempenho do seu trabalho, características pessoais e outros aspectos, mas que vive momentos de singularidade constituída pelas posições políticas, conflitos, ideologias e sua identidade pessoal e ocasiões de universalidade como organização político-associativa dos indivíduos.

A condição de operadores temporários, nesse sentido, impõe maiores dificuldades a essas pessoas no que se refere à possibilidade de organização político-associativa para reivindicar os direitos próprios da posição de docente da universidade pública, que não sejam baseados na modalidade de contratação.

Facci (2004) elenca ainda fatores primários e secundários que produzem o que ela conceitua como mal-estar docente, dentre os quais identificamos um fator de primeira ordem que faz parte da realidade da Professora, como as limitações impostas pelas condições de trabalho e, como fator de segunda ordem, possivelmente influenciado pelo primeiro, a contradição entre a imagem idealizada do ser docente e a situação real em que a professora se encontra, que suscita outro fator, também de segunda ordem, suscitado por Facci (2004), que é o *status* inferior com relação a outros profissionais com a mesma titulação.

No que se refere à prática pedagógica em si, ao fazer docente da profissão professor, os participantes realizam a seguinte síntese sobre os desafios em sala de aula:

[...] sempre estudei e preparei as aulas para que ocorresse uma boa aula e aprendizagem, contudo, no momento da aula o que havia sido planejado não ocorria, o que era proposto os alunos se recusavam a fazer, e em dado momento da aula os alunos começavam a se retirar da sala, dando nenhuma importância para a disciplina e consequentemente nenhum respeito com a professora, frente a essas situações houve momentos de sermões, foi repassado para a coordenação, a mesma marcou uma reunião com a turma, visto que todos os professores reclamavam. (Professora).

Caso esteja em dúvida sobre como proceder, tento lembrar como foi na época de aluno e como os professores contornavam a situação. Isso ajuda no planejamento também. Quanto à relação tempo e conteúdo, assusta. Principalmente em turmas que tenho três ou quatro aulas seguidas. Penso logo: “meu deus, o quê que eu vou falar durante esse tanto de tempo?”. (Professor).

Em ambos os relatos, são identificáveis aspectos específicos da prática profissional docente, sejam as situações peculiares do ensinar, relatadas pela Professora, que, segundo ela, passam por adaptações, são imprevisíveis e não lineares; ou ainda, a narrativa do Professor, que ressalta a falta de “manejo” e dificuldade na desenvoltura em sala de aula. Esses são pontos fundamentais do fazer docente, como o tempo e organização de uma aula. Não se há de olvidar a noção de que o aprendizado da docência não é imediato, porquanto leva tempo.

Além disso, cabe dizer, também, que o período de iniciação à docência não é definido, fechado e linear, conforme nos descreve Leoni (2013), pois as experiências variam de um para outro docente, ao mesmo tempo em que pesam a história de vida, a formação, a trajetória profissional e o contexto laboral. Esse período, no entanto, expressa características peculiares, que divergem das demais profissões, uma vez que o trabalho realizado, mesmo para aqueles que não possuem nenhuma experiência professoral efetiva, não lhes é estranho. Vivenciamos de perto essa atividade, pois, mesmo na função de alunos e por meio da observação, esse contato que ocorre com a atividade durante um período significativo de nossas vidas deixa marcas, nos dá ideias do que é ser professor. Por esse motivo, Garcia (2010) ensina que “[...] a docência é a única das profissões nas quais os futuros profissionais se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia”. (p. 12)

Por isso, ninguém chega desprovido à sala de aula, sem saber o que fazer. Existe uma ideia já estabelecida, mesmo que não seja a ideal. Essa construção que temos, porém, é desconstruída, quando, efetivamente, é chegada a hora de assumir uma sala. Nesse momento, percebemos que algo passou despercebido ou não foi captado. Aquela velha frase que tanto foi repetida à extensão dos anos de formação, inclusive pelos próprios professores universitários, parece agora fazer mais sentido:

“aprende-se a ensinar, ensinando”. Nesse momento, entra-se em choque, pois o ser professor precisa ser aprendido e é mais complexo do que foi observado e informado. O recorrente bordão utilizado quando se refere a esse momento inicial, “choque de realidade”, emerge por fazer com que o docente passe por um período de “[...] desajustamento ao perceber que, na prática real do ensino, nem tudo é previsível, controlável e harmonioso como se almejava”. (LEONI, 2013, p. 106)

Fundamentado no princípio de que o desenvolvimento da carreira docente não é uma soma de acontecimentos, mas sim um processo, Huberman (2007), recuperado por Facci (2004), nos ajuda a compreender a realidade referida pelos docentes participantes da pesquisa, pois o autor sistematizou o “[...] ciclo de vida profissional docente” que é composto pelas fases de sobrevivência, estabilização, diversificação, de pôr-se em crise existencial e serenidade e distanciamento afetivo. Nesse ciclo, o período de ingresso e início de carreira é marcado pelo estágio de sobrevivência e descobertas, o que fica nítido para nós no relato feito há pouco, que demonstra a luta cotidiana de docentes na lida com o imprevisível e o não desejado ou planejado. É o momento de nova experimentação, de confronto com a sala de aula e métodos de ensino-aprendizagem.

Identificamos, nesse contexto, junto a Facci (2004) e em acréscimo à sistematização de Huberman (2007), a necessidade premente de professores, na qualidade de parte de uma classe social, perceberem que não precisam nem devem se desenvolver apenas direcionados si, sem considerar fatores sociais, políticos e econômicos que interferem diretamente na evolução do trabalho e da própria identidade profissional. É mister compreender as contradições como parte constitutiva da sua profissionalidade que foi e é constituída pelas transformações sociais. A indução docente, como política contribuinte para a formação da profissionalidade, configura interessante alternativa, desde que organizada e conduzida colaborativamente com os docentes iniciantes e articulada às organizações político-associativas da categoria de que cuidamos.

Apesar de todos os desafios elencados, os dois docentes participantes se mostram otimistas com a profissão, uma vez em que a Professora já consegue perceber que não é saudável fazer comparações e que se trata de uma fase, quando diz: “hoje o sentimento é outro, não procuro mais

me comparar a nenhum professor, e busco centrar o pensamento no trabalho que tenho que desenvolver”. Nessa mesma direção, o Professor assim conclui: “[...] corriji alguns erros que fui cometendo em sala de aula na primeira semana, cometi outros erros novos. Mas acho que é normal, até ir pegando o jeito”. Os dois denotam uma motivação com a docência, mesmo em meio aos desafios do exercício do seu trabalho.

Expressamos, nesse passo, as considerações finais dessa demanda, mesmo cientes de que esse assunto não se encerra aqui, mas nos concede pistas de caminhos habilitados a contribuir para a formação docente e atuação profissional no contexto universitário.

Considerações finais

Debatemos aqui, no artigo ora sob remate, a inserção profissional de docentes iniciantes no ensino superior, com substrato nos relatos de dois professores atuantes em instituições públicas do Nordeste brasileiro, que participaram por meio de narrativas, usando cartas, trocadas via *e-mail*.

Os resultados mostraram que os participantes possuem dificuldades de variadas naturezas em sua prática cotidiana: social (distinção/inferiorização), pedagógica, institucional e pessoal (de se reconhecer como profissional). Considerando os relatos, constatamos a demanda pela ampliação dos debates sobre essa fase da carreira docente, por uma compreensão das contradições próprias do mundo trabalho e seus efeitos políticos, ideológicos, sociais e econômicos, haja vista o seu aspecto definidor e motivador para o exercício do trabalho.

Verificamos, também, a necessidade de esse debate ser protagonizado pela categoria docente juntos às instituições a que são vinculados, mas, fundamentalmente, com a contribuição das suas organizações político-associativas, pois as premências desse estrato profissional são de interesse e conhecimento das próprias pessoas que vivenciam os desafios de tal profissionalidade em seus mais diversos níveis e momento do ciclo de vida profissional.

Assim como sinalizamos para as necessidades de se pensar políticas públicas efetivas para aqueles que estão ingressando no ensino superior, tendo ou não estes profissionais transitado por outras experiências

na docência ou não. Sobre o assunto, André (2012) indica que os programas de iniciação profissional se caracterizam como iniciativas que têm o objetivo de orientar e auxiliar professores no início da sua carreira profissional e ao incluírem “[...] estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação, podem ajudar a reduzir o peso dessas tarefas” (p. 4) dos docentes em atividade. De efeito, esperamos que este ensaio contribua para o debate sobre o início na docência e a formação e atuação de professores no contexto das instituições públicas de ensino superior do País.

REFERÊNCIAS

ALVES, Roberlúcia Rodrigues. **Professores iniciantes egressos do Pibid em ação: aproximações à sua prática profissional**. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr., 2012.

CANCHERINI, Ângela. **A socialização do professor iniciante: um difícil começo**. 2009. 212 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2009.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. ILEEL/UFU. 2. ed. revista. Uberlândia: UFU, 2015.

CRUZ, Giseli Barreto da. Didática e docência no ensino superior. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 672-689, Dec. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812017000300672&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 maio 2021. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2931>.

COELHO, Emília Aparecida Durães. **Docência no ensino superior: dilemas e desafios do professor iniciante**. 2009. 215 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

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

DELORY-MOMBERGER, Christine. Os desafios da pesquisa biográfica em Educação. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de. **Memória, (auto) biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente**. Salvador-BA: EdUFBA, 2011.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

GARCIA, Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

HUBERMAN, Michél. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antônio (Org). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

LACERDA, Cecília Rosa. **Saberes profissionais e a aprendizagem da docência no ensino superior**. Fortaleza: EdUece, 2018.

LEONI, Naiara Mendonça. **A inserção no exercício da docência:** necessidades formativas de professores em seus anos iniciais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

LOWMAN, Joseph. **Dominando as técnicas de ensino.** São Paulo: Atlas, 2012.

MESQUITA, Elza; FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. Supervisão da prática pedagógica e colegialidade docente. A perspectiva dos candidatos a professores. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, v. 12, 2012, p. 59-77.

MONTEAGUDO, Jose González. A história de vida em Educação: entre formação, pesquisa e testemunho. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de. **Memória, (auto) biografia e diversidade:** questões de método e trabalho docente. Salvador-BA: EdUFBA, 2011.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras Iniciantes. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 382-400, set./dez. 2006.

NÓVOA, António. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, Tatiana Pinheiro de; CRUZ Giseli Barreto da. Inserção Profissional Docente no Ensino Superior. *In*: **Arquivos analíticos de políticas educativas**. Volume 25, Número 78, julho de 2017. Acesso: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2887>

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência no ensino superior: construindo caminhos. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP. 2003. p. 267-278.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa Camargos. **Docência no Ensino Superior**.

3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, Maiara Lopes da; MAIA FILHO, Osterne; RABELO, Josefa Jackline. As condições de trabalho do professor universitário substituto na contemporaneidade: explorando a realidade de uma universidade pública. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 5, n. 13, p. 215- 234, jan./abr. 2020 DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v5i13.1002>

SILVA, Nathali Gomes; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho. Representações sociais de professores do ensino superior das ciências exatas e da natureza quanto à definição de docência universitária. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 124142, jan./abr. 2017 DOI: <http://dx.doi.org/10.25053/edufor.v2i4.1918>

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

WIEBUSCH, Andressa. **Aprendizagem docente no ensino superior: desafios e enfrentamentos no trabalho pedagógico do professor iniciante**. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

EDUCAÇÃO SUPERIOR EM DIREITO NO BRASIL: DESAFIOS DOS PROFESSORES INICIANTES NUM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO

CARLOS ALEXANDRE HEES
carloshees@gmail.com

LUCIANE WEBER BAIA HEES
luciane.hees@gmail.com

GERMANA PONCE DE LEON RAMÍREZ
germana.ramirez@unasp.edu.br

ROSÂNGELA DE LOURDES S. DE FREITAS
vgrfreitas@yahoo.com.

Centro Universitário Adventista de São Paulo, campus São Paulo e
Engenheiro Coelho
(UNASP) – Brasil

Resumo

Este trabalho se organiza partindo de estudos sobre professor iniciante com o foco na Educação Superior e objetiva identificar os desafios com os quais os docentes iniciantes, que atuam em cursos da área jurídica, se depararam no processo de ensino remoto durante a pandemia causada pelo SARs-CoV2. Os professores dos Cursos de Direito têm uma expressiva valorização da prática profissional jurídica e da titulação acadêmica para o exercício da docência. Esse contexto é decorrente do um processo histórico e político que caracteriza a formação do professor desse segmento. Diante disso, os conhecimentos pedagógicos são naturalmente delegados a um segundo plano e durante o ensino remoto foram reinventados. Questiona-

-se então: como os docentes do ensino superior, especificamente do Curso de Direito, se adaptaram ao formato de ensino remoto? Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, na qual foram entrevistados 32 docentes com a intensão de identificar quais os desafios que eles enfrentam em suas práticas no ensino remoto. Constatou-se que os desafios enfrentados são: dificuldades na prática que carecem de saberes relacionados com a experiência; questões institucionais e administrativas; aspectos relacionados com as necessidades formativas. Mesmo a pandemia e o ensino remoto constituírem uma situação inédita e diferenciada, é preciso reflexão e ação diante de um cenário educacional. É primordialidade políticas e decisões voltadas à formação de professores desse segmento a fim de melhorar a qualidade do ensino nessa esfera. E ao mesmo tempo considerar aspectos importantes como equilíbrio físico, mental e econômico do docente.

Palavras-chave: Professor Iniciante, pandemia SARs-CoV2, Educação Superior, Ciências Jurídicas.

Abstract

This work is organized from studies on a beginning teacher with a focus on Higher Education and aims to identify the challenges with which the beginning teachers, who work in courses in the legal area, came across the remote teaching process during the pandemic caused by sars- CoV2. The professors of the Law Courses have a significant appreciation of legal professional practice and academic degree for the practice of teaching. This context is due to the historical and political process that characterizes the teacher's education in this segment. Therefore, pedagogical knowledge is naturally delegated to a background and during remote teaching they were reinvented. The question then: how did higher education teachers, specifically from the Law School, adapt to the remote teaching format? This is a qualitative research, of exploratory nature, in which 32 teachers were interviewed with the intention

of identifying what challenges they face in their practices in remote teaching. It was found that the challenges faced are: difficulties in practice that lack knowledge related to experience; institutional and administrative issues; aspects related to training needs. Even the pandemic and remote teaching constitute an unprecedented and differentiated situation, it is necessary to reflect and act in the face of an educational scenario. It is primarily political and decision-making aimed at the training of teachers in this segment in order to improve the quality of teaching in this sphere. And at the same time consider important aspects such as physical, mental and economic balance of the teacher.

Keywords: Beginner Teacher, Pandemic SARs-CoV2, Higher Education, Legal Sciences.

Introdução

O presente estudo tem como foco o professor iniciante que atua em Cursos de Direito na Educação Superior. O Direito, ciência que cuida da aplicação e do cumprimento das normas jurídicas, é considerado um curso superior clássico, que tem o objetivo de formar profissionais para carreiras públicas e para a iniciativa privada. A dinâmica expansão quantitativa dos cursos de Direito nos últimos anos acarretou um significativo crescimento em termos de matrículas e consequentemente aumentou o número de docentes. Numa breve incursão histórica da trajetória do ensino jurídico no Brasil, mencionamos a criação da primeira faculdade de Direito em 11 de agosto de 1827. Com o intuito de atender às necessidades sociais, políticas e econômicas do Brasil, após a independência do país, D. Pedro criou os dois primeiros cursos de ciências jurídicas do Brasil. Até então, os bacharéis em Direito eram os filhos da elite colonial, que faziam a Educação Superior em Portugal na Universidade de Coimbra (FIGUEIREDO, 2012).

Segundo Rodrigues (1995) a criação dos Cursos de Direito no Brasil decorre de um movimento essencialmente político, com duas

principais funções: “a) sistematizar a ideologia político-jurídica do liberalismo, com o desígnio de promover a integração ideológica do Estado nacional projetado pelas elites; b) a formação da burocracia encarregada de operacionalizar esta ideologia, para a gestão do Estado nacional” (RODRIGUES, 1995, p. 13). Os cursos jurídicos foram abertos com a finalidade de formar bacharéis para assessorar a administração pública do país, vinculados às necessidades políticas do Estado (MOSSINI, 2010, p. 76).

Antes de qualquer discussão, realçamos que os professores do Curso de Direito têm uma significativa valorização da prática profissional jurídica e da titulação acadêmica para o exercício da docência na Educação Superior. Adicionalmente eles carregam algumas características que são procedentes tanto dessa trajetória histórica dos Cursos de Direito como também da formação de professores para a Educação Superior. A maioria dos docentes dessa área não tem formação pedagógica, são “professores de emergência, geralmente juízes, promotores e advogados, que só ouviram falar em educação no dia em que foram convidados a lecionar” (AGUIAR, 1999, p. 80) ou seja, exercem outra profissão. “São raros os docentes que buscam titulação na área da educação, assim como são raros os programas de pós-graduação em Direito que propõem uma ação pedagógica” (VENTURA, 2004, p. 15). Essas questões trazem à tona a trajetória de formação dos professores do Ensino Superior. Pimenta e Anastasiou (2014) traçam um breve resgate histórico e resumem o atual contexto da universidade no Brasil. Segundo as autoras, as diretrizes da Lei 5.540/68 vigoraram durante todo o período da ditadura militar. Após inúmeras discussões foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – Lei nº 9.394/96, a qual passou a determinar que a formação para a docência universitária seria feita nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, a competência docente seria mensurada pelos resultados que os alunos obtivessem no provão e as instituições seriam avaliadas pelo percentual de professores mestres e doutores, nos seguintes termos:

Art. 52º. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (...)

Art. 66º. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Todavia, as autoras advertem que “considerando que os programas de mestrado e doutorado em áreas diversas da educacional se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos, e não à formação de professores, permanecem estes sem condições institucionais de se formar na docência” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 153-154). Morosini (2000) corrobora asseverando que a formação do docente que atua na Educação Superior tem sido obscura, visto que a legislação não esclarece como deverá ser organizada e que a docência universitária é exercida por professores que não têm uma identidade única. Suas características são complexas, e variadas, o governo determina os parâmetros de qualidade institucional, e a IES desenvolve uma política de capacitação de seus docentes a partir desses parâmetros. (MOROSINI, 2000, p. 19)

Maciel, Isaia e Bolzan (2012) citam três grandes dimensões no papel docente: a pessoal, a pedagógica e a profissional. A primeira está relacionada com o mundo pessoal, no qual o sujeito é capaz de se perceber como pessoa e isso determina o modo de ser professor. Nessa dimensão, o professor consegue ir além da parte técnica de sua atividade docente e reflete sobre si mesmo. A dimensão pedagógica é o saber e o saber-fazer da profissão. São as formas de conceber e desenvolver a docência e as estratégias para o aluno aprender. E a

terceira, a dimensão profissional, envolve a apropriação de atividades partindo de saberes da experiência e saberes pedagógicos. Existem aspectos teóricos e práticos que interferem nessas dimensões, entre eles citamos: a tradição, a cultura que privilegia o individualismo, a supervalorização da experiência subjetiva como equívoco de que quanto maior sua experiência melhor é o seu ensino (IMBERNÓN, 2012, p. 110). Entretanto é “paradoxal verificar que muitos dos obstáculos da formação” podem se tornar “álibis para resistência” ou motivo de uma “cultura profissional culpabilizadora do professorado (...)”. Imbernón, (2012, p.111) lista alguns desses obstáculos: a falta de um debate sobre a formação inicial pedagógica; a falta de coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das universidades nos planos de formação permanente; o predomínio da improvisação nas modalidades de formação; a ambígua definição de procedimentos formativos; a falta de verba para atividades de formação; a falta de formadores; a formação vista unicamente como incentivo financeiro.

As dificuldades concernentes à formação dos docentes universitários não se concentram exclusivamente naqueles que não tiveram formação pedagógica em cursos de bacharelados. Os cursos de licenciaturas são tradicionalmente organizados no modelo em que a teoria e a prática estão distantes e desvinculadas, o que não favorece essa articulação. Dessa forma, temos professores bachareis sem formação pedagógica e licenciados com lacunas na formação (OLIVEIRA E SILVA, 2012). Existe “pouca preocupação com o tema da formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do país. A graduação tem sido ‘alimentada’ por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica” (VASCONCELOS, 1998, p. 86). Veiga (2006, p. 91) também comenta que “(...) a formação docente para a Educação Superior, fica, portanto, a cargo das iniciativas e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação”. A pós-graduação é um espaço imprescindível de formação, mas devido a suas peculiaridades não tem atendido às necessidades da formação para a docência.

A formação dos professores da Educação Superior tem se restringido ao conhecimento de disciplinas específicas, decorrente do exercício profissional ou teórico. Pouco, ou nada, tem sido exigido em termos pedagógicos. As Instituições de Educação Superior adotam diferentes formas para selecionar seus docentes, considerando, em seus critérios de seleção, a formação profissional. Normalmente esquecem da parte pedagógica, levando em conta apenas o conhecimento da matéria que será lecionada e o desempenho profissional que o sujeito possui (HEES, 2016, p. 30). De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o objetivo dos cursos de mestrado e doutorado é formar pesquisadores e professores universitários, mas de fato a prioridade tem sido a formação de pesquisadores. Isso transmite a um segundo plano a formação pedagógica e não ajuda a resolver os desafios da prática pedagógica do professor universitário. “A formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino” (CUNHA, 2006, p. 258). Igualmente não encontramos em nenhuma lei a menção quanto à formação didático- pedagógica a ser desenvolvida nos cursos de mestrado e doutorado, cuja proposta normalmente enfatiza a especialização em determinado campo do conhecimento.

Diante das medidas de isolamento demandadas pela pandemia causada pelo SARs- CoV2, o ensino superior precisou aderir, em tempo muito reduzido, ao ensino remoto. Isso foi necessário devido à inviabilidade de aproximação física, que poderia colocar em risco a vida de alunos e professores. Diante da Portaria do Ministério da Educação (MEC) n. 343 de 18 de março de 2020, que foi alterada pela Portaria n. 345, publicada em 19 de março de 2020, e no dia 17 de junho de 2020 pela Portaria n. 544, as Instituições de Ensino Superior (IES) da modalidade presencial passaram a adotar o Ensino Remoto em caráter emergencial. Essa modalidade emprega atividades de ensino mediadas pela tecnologia, mas que se orientam pelos princípios da educação presencial e não se enquadra nas diretrizes da Educação a Distância (EAD), que possui metodologias específicas. Dessa forma, foi necessária a adaptação abrupta das aulas do ensi-

no superior para o ensino remoto, inclusive dos cursos de Direito, que sequer existem na modalidade EAD. Singahl (2020) explica que adotar o isolamento é a maneira mais eficaz de prevenção à doença, uma vez todos estão suscetíveis à infecção. Barreto *et al.* (2020, p. 4) corrobora afirmando que “as medidas drásticas de isolamento social horizontal em vigência no país são essenciais para a limitação dos efeitos da epidemia nesse momento”.

Teve-se a intenção de identificar os desafios com os quais os docentes iniciantes, que atuam em cursos da área de Direito, se depararam no processo de ensino remoto durante a pandemia causada pelo SARs-CoV2. Para alcançar esse objetivo foi necessário contextualizar brevemente os processos de formação dos docentes desse segmento e posteriormente identificar os principais desafios com os quais os sujeitos dessa pesquisa se depararam no período de pandemia causado pelo SARs-CoV2, no qual foi necessário atuar ministrando aulas através do ensino remoto. Não sendo adequado abordar todos os elementos que permeiam a prática do professor, nos encostes deste estudo, optou-se por focalizar os elementos que se constituem os principais desafios enfrentados pelos docentes nesse contexto para levantar dados e para discutir as necessidades formativas diante desse novo contexto.

O interesse investigativo por esse trabalho encontra-se, portanto, no campo da formação de professores com o olhar voltado para o professor iniciante das Ciências Jurídicas. Consolidamos como questionamento principal: como os docentes do ensino superior, especificamente, do curso de Direito se adaptaram ao formato de ensino remoto? Decorrente dessa questão, indaga-se também: Houve suporte formativo para o ensino remoto? A aprendizagem dos alunos, a partir do olhar do professor, foi prejudicada pelo ensino remoto?

A docência se constitui em constante enfrentamento de novas situações que, muitas vezes, geram novas e diferentes perspectivas de atuação na prática do professor. Diante dessa realidade, acreditamos na relevância e na possível contribuição social e científica desse estudo, principalmente por se tratar de um contexto inédito de aulas remotas motivadas por uma pandemia mundial que exigiu de diversos segmentos, principalmente da educação, significativas mudanças.

Metodologia

Para fins de contexto, faz-se necessário esclarecer o cenário de onde tem origem essa pesquisa. O estudo faz parte de um projeto “Guarda-chuva” que abriga diversos subprojetos de pesquisa, ensino e intervenção relacionados a uma grande área temática em nível de pós-graduação (*stricto e lato-sensu*), bem como de iniciação científica. É resultado de discussões realizadas por meio de parceria de dois grupos de pesquisa, Gestão e Inovação na Educação (GIEd) e GPAC, ambos certificados junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Esses grupos de pesquisa são vinculados a um Centro Universitário de Educação Superior multicampi, pluricurricular, privado, comunitário e filantrópico, pertencendo a uma rede educacional confessional mundial. Esse sistema educacional mundial é constituído por 7.883 instituições, sendo que 112 são Faculdades e Universidades. O sistema tem 89.063 professores e um total de 1.750.651 alunos. No Brasil, são 450 unidades escolares, 10.000 professores e cerca de 180.000 alunos. É oferecido em 15 instituições o regime de residência para os alunos.

Entendendo que o objetivo deste estudo é identificar os desafios com os quais os docentes iniciantes que atuam em cursos da área jurídica se depararam no processo de ensino remoto durante a pandemia causada pelo SARs-CoV2, esta pesquisa se caracteriza por ser qualitativa de natureza exploratória, na qual elegeu-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é maior do que a preocupação com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de estudo; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Foram convidados professores dos cursos de Direito em quatro instituições de ensino superior distintas, sendo todas privadas. Em uma das instituições há três campus situados nos municípios de São Paulo, Hortolândia e Engenheiro Coelho. Já as outras instituições

de ensino se localizam nos municípios de Campinas, Mogi Guaçu e Limeira. Todas situadas no estado de São Paulo, Brasil.

Optou-se pela entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados por constituir um instrumento que possibilita captar as visões dos sujeitos sobre sua prática. Esse tipo de entrevista tem como característica esclarecer aspectos básicos relacionados ao objeto de estudo. A entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 152)

Devido ao cenário de pandemia mundial, todo o processo de coleta de dados da pesquisa foi realizado respeitando as medidas de segurança e cuidados com a saúde para evitar contágio e não colocar em risco pesquisadores e sujeitos entrevistados. Os sujeitos entrevistados foram 32 professores do curso de Direito, na faixa etária de 34 a 57 anos, atuando com diferentes regimes de contratação, nos turnos matutino e noturno, sendo que a maior parte da carga horária é no turno da noite. Essa coleta de dados se deu nos meses de abril e maio de 2021 nos três campus da mesma instituição de ensino superior. O critério de escolha da instituição se deu pela facilidade de acesso aos docentes que atuam como professores no curso de Direito.

O corpus da pesquisa é composto pela amostra de docentes do ensino superior brasileiro, que atuam na área jurídica, mais especificamente no curso de bacharelado em Direito e que estão realizando o ensino remoto. Como critério de seleção dos docentes estabeleceram-se três critérios: ser professor do curso de Direito vinculado a instituição X (critério estabelecido por questões de acesso a e-mail e contato de WhatsApp por parte dos pesquisadores) ter menos de 5 anos de docência – para se enquadrar na classificação de Huberman (1995) que define o professor iniciante até os primeiros 5 anos de docência – e, por fim, demonstrar interesse e ter disponibilidade para participar voluntariamente da entrevista. A seguir o perfil dos sujeitos da pesquisa no Quadro 1:

Quadro 1 – Identificação dos sujeitos entrevistados

Entrevistado/ idade	Formação	Vínculo Empregatício	Tempo de docência	Nº aulas /semana
P 1/32	Mestrado	Aulista	2 anos e 6 meses	6 créditos
P 2/33	Mestrado	Dedicação exclusiva	3 anos e 5 meses	18 créditos
P 3/48	Doutorado emandamento	Dedicação exclusiva	2 anos	25 créditos
P 4/45	Mestrado	Aulista	1 ano e 4 meses	9 créditos
P 5/46	Doutorado emandamento	Aulista	4 anos	6 créditos
P 6/57	Mestrado	Aulista	3 anos e 5 meses	9 créditos
P 7/55	Mestrado	Aulista	4 anos e 3 meses	6 créditos
P 8/55	Mestrado	Dedicação exclusiva	5 anos e 3 meses	18 créditos
P 9/59	Doutorado	Dedicação exclusiva	1 ano e 4 meses	18 créditos
P 10/43	Mestrado	Dedicação exclusiva	1 ano e 4 meses	12 créditos
P 11/42	Mestrado	Aulista	5 anos e 3 meses	6 créditos
P 12/33	Mestrado	Dedicação exclusiva	5 anos e 3 meses	9 créditos
P 13/34	Doutorado	Aulista	3 anos e 5 meses	9 créditos
P 14/44	Mestrado	Aulista	3 anos e 5 meses	12 créditos
P 15/33	Doutorado	Dedicação exclusiva	3 anos e 5 meses	12 créditos
P 16/36	Doutorado	Aulista	3 anos e 5 meses	6 créditos
P 17/47	Mestrado	Aulista	2 anos	12 créditos
P 18/44	Mestrado	Dedicação exclusiva	1 ano e 4 meses	18 créditos
P 19/44	Mestrado	Aulista	3 anos e 5 meses	9 créditos
P 20/46	Mestrado	Dedicação exclusiva	2 anos	9 créditos
P 21/39	Mestrado	Aulista	4 anos	9 créditos
P 22/44	Mestrado	Dedicação exclusiva	2 anos	18 créditos
P 23/48	Mestrado	Aulista	1 ano e 4 meses	6 créditos
P 24/39	Doutorado emandamento	Dedicação exclusiva	2 anos	12 créditos
P 25/38	Mestrado	Aulista	4 anos	6 créditos
P 26/40	Doutorado	Dedicação exclusiva	1 ano e 4 meses	12 créditos
P 27/40	Doutorado	Dedicação exclusiva	1 ano e 4 meses	18 créditos
P 28/43	Doutorado	Dedicação exclusiva	2 anos	9 créditos
P 29/56	Mestrado	Aulista	1 ano e 4 meses	12 créditos
P 30/46	Doutorado emandamento	Aulista	4 anos	6 créditos
P 31/41	Mestrado	Aulista	2 anos	18 créditos
P 32/42	Mestrado	Dedicação exclusiva	2 anos	9 créditos

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados da pesquisa.

O delineamento da entrevista foi organizado em três momentos. Um primeiro momento foi o convite e a assinatura do termo de consentimento por meio de contato por aplicativo de troca de mensagens pela internet (WhatsApp) que foi cedido pelas instituições após autorização para a pesquisa. Foram enviados um total de 42 convites. Desse total, houve um retorno de 32 respostas, configurando um total de 76% de aceite. O intervalo de envio e coleta das informações foi de fevereiro a maio de 2021.

Um segundo momento se iniciou quando a ficha de identificação foi preenchida pelo professor, com o objetivo de caracterizar e identificar o docente. Nessa etapa foram realizadas seis perguntas fechadas utilizando a ferramenta de formulários do Google – o *Google Forms*: número de aulas semanais, idade, tipo de contratação, formação acadêmica, formação na área pedagógica e tempo de docência.

Posteriormente, em horário previamente combinado, os pesquisadores entrevistaram os docentes iniciantes através da plataforma Zoom. A entrevista foi gravada e transcrita e permeou questões abertas com características qualitativas para levantar a opinião e valorizar o olhar do docente sobre o ensino remoto. Os questionamentos abordaram os seguintes aspectos: quais foram as dificuldades pessoais para o professor iniciante do curso de Direito se adaptar à nova realidade de ministrar aulas remotas decorrentes da pandemia causada pelo SARs-CoV2? Houve algum suporte formativo para o ensino remoto? Se sim, quais foram? Houve prejuízos na aprendizagem dos alunos? Se sim, quais as causas desse comprometimento? Foi questionado se o docente gostaria de continuar dando aula nessa modalidade remota e se houve algum incidente ou situação constrangedora nesse processo e, por fim, se o entrevistado teria alguma sugestão de procedimentos diferenciados para resolver os possíveis problemas causados pelo ensino remoto. Por se tratar da área de direito, foi feito um questionamento específico sobre a questão da privacidade dos alunos quando algum docente solicitava que os vídeos fossem abertos e as imagens transmitidas, sobre o direito de imagem e a gravação das aulas. A duração média das entrevistas foi de 45 minutos. Usou-se a abreviatura (P1), (P2) e assim por diante até (P32) para identificar os professores entrevistados, sujeitos deste estudo.

Norteados pela questão principal – como os docentes do ensino superior, especificamente, do curso de Direito se adaptaram ao formato de ensino remoto? – e pelas questões decorrentes dessa questão principal, indaga-se também: Houve suporte formativo para o ensino remoto? A aprendizagem dos alunos, a partir do olhar do professor, foi prejudicada pelo ensino remoto? Quatro eixos de análise foram evidenciados, três a partir dos questionamentos e um emergente da própria fala dos professores, são eles: um referente às dificuldades e desafios para se adaptar ao ensino remoto, outro relacionado à formação e suporte pedagógico para essa mudança e adaptação nos procedimentos acadêmicos, um eixo relacionado ao olhar avaliativo do professor iniciante a respeito de possíveis prejuízos na aprendizagem dos alunos, e um eixo que surgiu das falas dos professores sobre o tempo de uso diário da tecnologia.

Como procedimentos de análise dos resultados foi adotada a estatística descritiva numa abordagem qualiquantitativa por melhor corresponder aos objetivos propostos pelo estudo e pelo fato de os “métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais”. (GATTI, 2004, p. 113)

Resultados

As seis questões iniciais do instrumento de coleta de dados objetivaram delinear o perfil dos 32 respondentes. Os dados apontaram que a faixa etária varia de 32 a 59 anos e sendo que dos 32 respondentes, 18 tem entre 40 e 49 anos; sobre o tempo de serviço é de 1 ano e 4 meses a 5 anos e 3 meses. Possuem mestrado completo 21 dos professores respondentes, 4 com doutorado em andamento e 7 com doutorado completo. Sobre o contrato de trabalho, 15 são de dedicação exclusiva e possuem atribuição maior e os outros 17 são aulistas. Sobre o número de aulas semanais, 8 professores dão somente 6 créditos no curso de Direito, 7 dão 18 créditos, 1 está com 25 créditos em duas faculdades diferentes, e os outros entre 9 e 12 créditos semanais.

Na pesquisa pretendeu-se responder como foi a adaptação ao ensino remoto dos professores de ensino superior no curso de Direito. Ademais, questionou-se sobre a formação oferecida para essa mudança na modalidade de ensino e sobre possíveis prejuízos nos processos de aprendizagem dos alunos. Foram elegidos para focos de análise os seguintes aspectos: um referente às dificuldades e desafios para se adaptar ao ensino remoto, outro relacionado à formação e suporte pedagógico para essa mudança e adaptação nos procedimentos acadêmicos, e outro relacionado ao olhar avaliativo do professor iniciante a respeito de possíveis prejuízos na aprendizagem dos alunos, e, por fim um foco que surgiu da própria entrevista, pois não havia pergunta específica sobre o tema, que foram considerações sobre o tempo de uso diário das tecnologias.

Portanto, para fim de apresentação dos dados e discussões dos resultados, identificam-se quatro eixos centrais para análise: 01 – Desafios da Prática docente no Ensino Remoto, 02

– Apoio e formação para atuação no Ensino Remoto, 03 – Avaliação docente sobre a aprendizagem dos alunos no Ensino Remoto e 04 – Tempo de uso diário da tecnologia. Para análise dos resultados foi realizada uma integração quantitativa (quantas vezes foi citado determinado aspecto) com uma análise qualitativa descritiva. Segundo Gatti (2004), essa combinação enriquece a compreensão dos fatos, eventos e processos.

Desafios e dificuldades da prática docente no ensino remoto

Franco (2000) afirma que as dificuldades do professor podem ser causadas pela exigência em conduzir o processo de ensino e de aprendizagem, considerando o conteúdo a ser desenvolvido, pelos problemas de relacionamento com os alunos e com a organização da sala de aula. Esses desafios e dificuldades podem ser desencadeados por “necessidades” que surgem nesse contexto de pandemia como uma discrepância entre o modo como as coisas deveriam ser, poderiam ser, gostaríamos que fossem e como essas coisas realmente são (ZABALZA, 1998). Para o autor, necessidades podem ser: prescri-

tivas, individualizadas e de desenvolvimento. Nosso interesse é tanto nas necessidades individualizadas, que são a constatação dos desejos dos sujeitos e têm características reflexivas e individuais, quanto nas necessidades de desenvolvimento, pois se referem ao que pode ser feito para alcançar resultados além do mínimo estabelecido. A diferença entre o estado atual (de ensino remoto) e o que se deseja ser (aulas presenciais) é que vai estabelecer os desafios e dificuldades apontados pelos sujeitos.

Com o intuito de entender os desafios e dificuldades que os professores iniciantes, com até 5 anos de docência, revelam enfrentar para se adaptar ao ensino na modalidade remota emergencial, fez-se uma sistematização das falas desses docentes, agrupando-as em quatro aspectos que serão descritos no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2

DESAFIOS E DIFICULDADES RELACIONADAS AO(S)			
1-CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS	2-DOMÍNIO DA TECNOLOGIA	3-ASPECTOS FÍSICOS E FISIOLÓGICOS	4-ASPECTO SOCIAL
Não ter como fazer debates e trocas de conhecimento.	2 professores: A adaptabilidade do uso das tecnologias educacionais.	Dor nas costas.	3 professores Interação com os alunos Estava adquirindo minha identidade como docente, e online ficou tudo muito confuso.
Parece que não está acontecendo a aprendizagem.	Desconhecimento de estratégias de ensino e aprendizagem para aplicar no presencial e piorou no remoto.	Dor nas pernas.	
Às vezes parece que estamos falando sozinhos.	2 professores: Dificuldade de se adaptar ao sistema, onde liga, onde aperta, como compartilhar a tela, até mesmo o ritmo adequado para falar online.	Desconforto físico de trabalhar horas sentado.	Apesar do ensino jurídico ser facilmente ajustado para transmissão oral, o que é bem fácil pelo ensino remoto, parece que não tem nenhum aluno me ouvindo, eles não interagem, nem sabemos se estão lá.
O formato virtual é local somente para a absorção de conteúdos.	3 professores: Controlar as presenças porque o aluno desliga a câmera e some, depois disse que estava com sinal ruim, travando.	Muita dor de cabeça.	
4 professores: Aplicar provas e avaliações online, eu não sabia como lidar com isso e ainda não sei.		Dor e vista turva.	Não conhecer os alunos pessoalmente.

DESAFIOS E DIFICULDADES RELACIONADAS AO(S)			
1-CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS	2-DOMÍNIO DA TECNOLOGIA	3-ASPECTOS FÍSICOS E FISIOLÓGICOS	4-ASPECTO SOCIAL
2 professores: Motivar o aluno para participar da aula. Ajustar o tempo de conteúdo com o tempo de aula, é bem diferente. Já é difícil porque comecei a dar aulas ano passado e de repente fui para o remoto, mal sabia como controlar e equilibrar o tempo e os conteúdos suficientes ainda. Piorou tudo online. 2 professores: Precisei repensar minhas práticas pedagógicas. Mudou o meu papel de transmissor para mediador, não estava preparado para isso.	3 professores: Dificuldade de conexão por parte dos alunos, por não ter condições financeiras de ter conexão de qualidade ou mesmo usavam como desculpas para não estar presente na aula.		

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados da pesquisa.

Em acordo com o Quadro 2 e em especial o aspecto 1, percebe-se que das 14 manifestações dos professores, 04 associaram os desafios pedagógicos à dificuldade de aplicação das avaliações ao relatar desconhecimento em aplicar provas *on-line*, além disso, dois professores relataram sentir dificuldades para motivar seus alunos na participação das aulas, enquanto outro complementa ao declarar que: “as vezes parece que estamos falando sozinhos”. Isso se confirma na declaração do professor C ao corroborar relatando a impossibilidade de fazer debates e trocas de conhecimento de modo virtual e isso se confirma no relato de outros dois professores ao assumirem a neces-

sidade de mudança em suas práticas pedagógicas, confirmando-se o mesmo na fala do professor D: “mudou o meu papel de transmissor para mediador, não estava preparado para isso.”

Diante dos desafios e dificuldades relacionados aos conhecimentos pedagógicos apresentados pelos professores, Gil (2018) corrobora ao afirmar que o uso de tecnologias para dar aulas se torna desvantajoso ao promover a passividade do aluno, é necessário que exista estímulos pelo professor para a participação ativa dos estudantes, com perguntas, atividades, comentários sobre os conteúdos que estão sendo abordados.

Ainda com base no Quadro 2, mas com ênfase no aspecto 2 que se descreve como Desafios e dificuldades relacionados ao domínio da tecnologia, observa-se a manifestação de 11 professores sendo que 02 deles apresentam como desafio a adaptabilidade do uso das tecnologias, e isso revela-se também em outras duas declarações sobre a dificuldade de adaptação ao sistema, incluindo “onde liga, onde aperta, como compartilhar a tela, até mesmo o ritmo adequado para falar online”. Na percepção de um dos professores, o ensino remoto “piorou tudo”.

Nesse contexto, Tori (2009), aponta que para promover uma aprendizagem significativa do aluno, com comportamento ativo e com qualidade, é necessário que o professor, ao usar a tecnologia, tenha domínio dos recursos e uma pedagogia compatível. Somam-se ainda os problemas da qualidade de conexão com a internet, por parte de alguns alunos, e consequentemente, seus problemas financeiros. Há ainda, nas percepções dos professores, outras dificuldades em lidar com o uso da internet que a não certeza em saber o que é verdade ou quando os alunos usam a dificuldade da baixa conexão como desculpas para não assistirem as aulas. Essas percepções são agregadas a mais três relatos de professores, que declaram dificuldades no controle das presenças, pois: “o aluno desliga a câmera e some, depois diz que estava com sinal ruim, travando”.

Em se tratando dos Desafios e dificuldades relacionadas aos aspectos físicos e fisiológicos, pertencentes ao aspecto 3 (situado no Quando 2), as manifestações são as seguintes: dores nas costas, do-

res nas pernas, desconforto físico de trabalhar muitas horas sentado; muita dor de cabeça, dor nos olhos e vista turva. Tais relatos mostram a importância em considerar a necessidade em orientar sobre a postura correta na cadeira, como também no uso de mobiliário adequado ao tamanho dos professores, para prevenir dores na coluna e lesões por esforços repetitivos. (ROCHA; CASAROTTO; SZNELWAR, 2003) Percebe-se uma urgência em se ter um olhar sensível e cuidadoso de todos os que fazem parte da área educacional e sobretudo, os mantenedores e as equipes gestoras das instituições de ensino em oferecer condições ergonômicas de trabalho.

No quarto aspecto (presente no Quadro 2) apresentam-se os Desafios e dificuldades relacionados ao aspecto social, e desses, a interação com os alunos foi a dificuldade com maior destaque. Os entrevistados fazem referência à falta de interação com os alunos, e isso se amplifica na fala do professor E, ao dizer: “apesar do ensino jurídico ser facilmente ajustado para transmissão oral, o que é bem fácil pelo ensino remoto, parece que não tem nenhum aluno me ouvindo, eles não interagem, nem sabemos se estão lá.”

Os respondentes relevam a necessidade de conhecer seus alunos pessoalmente. E outro fator relevante descrito neste estudo é a identidade profissional que à luz de Cornelissen e Wyk (2007) a Identidade Profissional se inicia antes da formação superior, denominada de socialização antecipatória. Essa identidade é continuada no contexto da formação inicial e dá prosseguimento ao longo de todo o percurso profissional. Nesse processo acontecem os julgamentos tanto dos outros quanto de suas próprias orientações e autodefinições. Mas como afirma o relato do respondente F: “estava adquirindo minha identidade como docente e *on-line* ficou tudo muito confuso”.

Apoio e formação para atuação no ensino remoto

É importante reforçar que ensino remoto não é o mesmo que Educação a Distância (EaD). Na modalidade de EaD, desde o planejamento até a execução de uma disciplina, há um modelo de educação que fundamenta as práticas pedagógicas e organiza os processos de ensino

e de aprendizagem. Ou seja, existe um fundamento metodológico e específico que sustenta essa modalidade. E para atender as demandas emergenciais dos professores do ensino presencial que tiveram que se adaptar rapidamente ao ensino remoto, as instituições de ensino superior (IES) criaram tutoriais e cursos para dar suporte aos docentes.

Todos os 32 docentes entrevistados afirmaram ter recebido apoio e formação para a mudança do ensino presencial para o ensino remoto emergencial. Porém, ao indagar sobre a efetividade desse suporte houve algumas observações: 14 entrevistados comentaram sobre o cansaço mental e na vista para dar aulas *on-line* e que os treinamentos e capacitações também eram nessa mesma modalidade, o que intensificava o esgotamento comprometendo o aproveitamento dos cursos.

Santos, Silva e Belmonte (2021) ressaltam que o contexto de inserção urgente de ensino remoto diante da pandemia da covid-19 tem proporcionado situações estressantes aos docentes que são fruto da relação entre o ensino remoto emergencial e o sofrimento psíquico e a instabilidade emocional.

Outro aspecto refere-se ao treinamento para conhecer o sistema que seria usado para as aulas; 5 professores alegaram que o treino foi importante, mas que as dificuldades surgiam apenas no momento de usar e colocar em prática, demonstrando que o suporte era mais necessário e que ele demorava um pouco, comprometendo assim a aula e até mesmo desanimando alguns alunos que desligavam da aula enquanto aguardavam resolver algum problema de conexão.

Sobre temas que podem ser abordados no processo de formação do professor para o auxílio da prática docente nesse contexto *on-line*, os respondentes revelam que sentem a necessidade de aperfeiçoar nas seguintes áreas: a) Como utilizar o sistema e ambiente virtual para as aulas: organização, planejamento e execução das aulas. b) Metodologias específicas e tecnologias: como usar aplicativos e recursos online para avaliações, questionamentos, vídeos entre outros e c) Avaliação em ambientes remotos.

Com base nos dados coletados junto aos docentes respondentes, é possível constatar que todos eles, ou seja, um total de 32 docentes receberam apoio e formação para a mudança do ensino presencial

para o ensino remoto emergencial. No entanto, observa-se por meio de seus relatos o agravamento de problemas de ordem física e fisiológica sendo esses prejudiciais à saúde.

Além disso, houve relatos em relação à formação teórica e a configuração dessa na prática, diversos professores indicaram dificuldades da aplicabilidade dos conceitos tecnológicos em suas ações cotidianas. A esse respeito Gil (2018, p. 203) corrobora ao afirmar que a prática do ensino remoto “[...] requer-se dos professores não apenas que identifiquem suas vantagens e limitações, mas também que saibam usá-los com perícia adequada”. Desse modo, Santos, Silva e Belmonte (2021, p. 246) ressaltam que: a “adesão ao ensino remoto para atender à demanda caótica do momento se tornou mais um grande desafio para os professores.” Porque inseridos nesse contexto os docentes tiveram que “reinventar e inovar suas estratégias pedagógicas, preservando, ao mesmo tempo, a qualidade do ensino”.

Avaliação docente sobre a aprendizagem dos alunos no ensino remoto

Sobre os processos de aprendizagem, 22 professores demonstraram significativa preocupação, com a aprendizagem dos alunos. Um dos professores explica essa preocupação dizendo: “Os alunos estão até tirando notas mais elevadas, pois estão fazendo avaliações sem nenhuma supervisão ou controle, na casa deles. Mas temo que ao voltar para o presencial esses conhecimentos estão vinculados a consulta aos conteúdos, cadernos e a ‘cola’ na própria internet”. (P11) Outros seis docentes afirmaram que aqueles alunos que são dedicados e levam sua aprendizagem com seriedade, continuaram agindo assim na modalidade remota, não havendo prejuízos para aprendizagem: “Aqueles que colavam e dormiam na aula, apenas intensificaram suas práticas” (P30). Porém, outros 4 professores entrevistados não souberam se posicionar sobre isso. Um deles, com apenas 1 ano e 4 meses de docência, mal começou a dar aulas, apenas 2 meses, em 2020 e já começou o ensino remoto, explica: “ainda não tenho como comparar esses prejuízos, ainda não sei como seria a aprendizagem no modelo presencial para comparar com o ensino

remoto, mas espero que tenha bons resultados, pois não quero me sentir frustrado como professor” (P 23).

O desafio de mensurar se os alunos estão aprendendo e como estão aprendendo revela-se na fala do professor B ao relatar: “parece que não está acontecendo a aprendizagem”. É perceptível a frustração que permeia a relação vivenciada entre professores e alunos. Angústia e incertezas confrontam o ineditismo e evidenciam a inexistência de algo palpável a fim de quantificar a qualidade do que está sendo ensinado e aprendido, promovendo a insegurança, a insatisfação e o desconforto. Nesse contexto Pachiega e Milani (2020, p. 230) ressaltam que os docentes “precisam ter habilidades técnicas, sociais e emocionais, além de estimular a construção crítica pessoal para que aprendam a ser conscientes, reflexivos e participativos, sem deixar de lado a saúde mental e emocional”. Dessa maneira, “[...] requer-se dos professores não apenas que identifiquem suas vantagens e limitações, mas também que saibam usá-los com perícia adequada”. (GIL, 2018, p. 203)

Tempo de uso diário de tecnologia

Apesar de não ter uma pergunta específica, esse aspecto emergiu da própria entrevista. Observou-se que na fala dos docentes entrevistados houve, por diversas vezes, comentários que a rotina de uso de internet e tecnologia aumentou significativamente. Questionamos quando aparecia esse aspecto na fala e o posicionamento se intensificava, alegando que devido à falta de domínio para aulas remotas e envolvimento dos alunos nas aulas, estavam investindo mais tempo para preparar e organizar atividades. Esse discurso foi o mesmo em 18 dos professores entrevistados. Outros cinco alegaram que devido ao isolamento social estavam “ficando” em contato com os amigos e familiares pelas redes sociais. Também se detectou uma reclamação unânime de aumento na carga de trabalho com o ensino remoto. As alegações foram: 9 professores afirmaram precisar de mais tempo para preparar as atividades que já tinham e agora precisavam ser adaptadas para o presencial, outros 23 respondentes afirmaram não ter experiência na docência, muito menos *on-line*, e que estavam es-

tudando e preparando as aulas. E todos citaram o aumento de reuniões e encontros para treinamento e capacitação *on-line*.

Barbosa, Viegas e Batista (2020) afirmam a necessidade de o docente ter domínio de uso de dispositivos com conexão web, equipamentos de áudio e vídeo. Como também, saibam utilizar-se de ambiente propício com luminosidade adequada para ministrarem suas aulas de modo remoto. Entretanto essa não é a realidade da maioria dos professores que não tiveram em sua formação esse preparo. Mas tiveram que se reinventar pedagogicamente em tão pouco tempo devido à referida pandemia.

Conclusões e discussão

Ao levantar questões sobre os desafios com os quais os docentes iniciantes, que atuam em cursos da área de Direito, e que se depararam com o processo de ensino remoto durante a pandemia causada pelo SARs-CoV2, detectamos diversos desafios e diferentes dificuldades. Verificou-se também que os docentes entrevistados enfrentam desafios que podem ser classificados em dois aspectos formativos: dificuldades da prática que carecem de saberes relacionados com a experiência, e isso se dá por meio da apropriação evolutiva da prática; questões institucionais e administrativas, e, por outro lado, estão os aspectos relacionados com as necessidades formativas. Ou seja, aspectos que dependem de uma formação pedagógica prévia.

Quanto ao suporte formativo para o ensino remoto, os dados revelam que os sujeitos da pesquisa se sentiram sobrecarregados com o uso excessivo da internet, já que os cursos foram em formato remoto. Percebe-se que apesar de os docentes em questão terem tido aulas de ensino sobre o uso da tecnologia é ainda o docente quem carrega maior peso nesse processo cujo panorama é de reinvenção; mudanças nas práticas pedagógicas; ressignificação de uma prática com criatividade. E ao mesmo tempo com compromisso e responsabilidade.

Identifica-se que os docentes, sujeitos desta pesquisa, consideram prejudicada a aprendizagem dos alunos por fatores como:

Dos 32 respondentes 22 consideram prejudicada a aprendizagem dos alunos porque reconhecem uma necessidade de acompanhamento maior, ou seja, o distanciamento entre alunos e professores que o ensino remoto proporciona causa incerteza e preocupação se o aluno está aprendendo ou não. Já seis respondentes dizem que não veem muita diferença no comportamento dos alunos quando os que eram mais atenciosos e estudiosos continuam assim e os que não eram também.

Mas um ponto importante a ser destacado aqui acerca do professor iniciante é que este por não ter tanta experiência em aulas presenciais se sentem com limitações em relatar sobre o desempenho do aluno já que a experiência em sala de aula aconteceu por pouco tempo.

Apesar de a pandemia e o ensino remoto, como estratégia para dar continuidade aos estudos, constituírem um contexto considerado inédito e diferenciado, o ensino remoto exige uma reflexão e ação diante de um cenário educacional cujas necessidades de tomadas de decisão no que tange a primordialidade de decisões e políticas voltadas à formação de professores desse segmento, inclusive num campo mais amplo, a fim de melhorar a qualidade do ensino nessa esfera. E ao mesmo tempo considerar aspectos importantes como equilíbrio físico, mental e econômico do docente.

É reconhecida a indispensabilidade do desafio e o compromisso social, ético e político de um ensino remoto que considere a função do professor como sujeito atuante nesse processo de ensino e aprendizagem levando em consideração o momento singular em que se vive.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, R. A. R. de. **A crise da advocacia no Brasil**: diagnóstico e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1999

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

BARBOSA, A. M.; VIEGAS, M. A. S.; BATISTA, R. L. N. F. F. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do ensino superior sobre as aulas remotas. Disponível em: Acesso em: 28 jun. 2020. (Publicado em 2020, Revista **Augustus**).

BARRETO, Mauricio Lima *et al.* O que é urgente e necessário para subsidiar as políticas de enfrentamento da pandemia de covid-19 no Brasil? **Revista Brasileira de Epidemiologia**. 2020. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2020000100101&tlng=pt.

CORNELISSEN, J. J.; WYK, A. S. Professional socialization: an influence on professional development and role definition. **South Afr J High Educ.**, 2007. 21:826-41.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica**. O ensino superior na república populista. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, 11(32), 2006. Recuperado de :<http://bit.ly/1TK1Wqi>.

FIGUEIREDO, M. C. C.; GOMES, J. dos S. A origem dos cursos jurídicos no Brasil. Âmbito **Jurídico**, 2012. Recuperado de: http://ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=12351.

FREIRE, L. I. F.; CARMEN, F. **O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente**, 2015. Disponível em: [http://sites.usp.br/pequim/pagina- 2/](http://sites.usp.br/pequim/pagina-2/).

GARCÍA, M. C.; VAILLANT, D. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba, PR: Ed. UTFPR, 2012.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr., 2004.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

HEES, L. W. B. *O Início da Docência de Professores da Educação Superior*. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

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

IMBERNÓN, F. **Inovar o Ensino e a Aprendizagem na Universidade**. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MACIEL, A. M. R.; ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Repercussão da ambiência no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, 2012, 35, p.1-18.

MOROSINI, M. C. (org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

MOSSINI, D. E. de S. **Ensino jurídico**: história, currículo e interdisciplinaridade. Tese (Doutorado). Currículos, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010..

OLIVEIRA, V. S.; SILVA, R. F. **Ser Bacharel e Professor**: Dilemas na Formação de Docentes Para a Educação Profissional e Ensino Superior. 2012. Recuperado de <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/913/542>.

PACHIEGA, M. D.; MILANI, D. R. da C. Pandemia, as reinvenções educacionais e o mal-estar docente: uma contribuição sob a ótica psicanalítica. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 220-234, set./dez., 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2014.

ROCHA, L. E.; CASAROTTO, R. A.; SZNELWAR, L. Uso de computador e ergonomia: um estudo sobre escolas de ensino fundamental e médio de São Paulo. **Revista Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 79-87, jan./jun., 2003.

RODRIGUES, H. W. **Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos**. São Paulo, SP: Editora Revista dos Tribunais, 1995.

SANTOS, J. C. F. **Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SANTOS, G. M. R. F. dos; SILVA, E. da; BELMONTE, B. do R. Covid-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. **Ver. Bras. Saúde Matern. Infant.** Recife, 21 (supl. 1): S245- S251, fev., 2021.

SINGHAL, T. A review of coronavirus disease-2019 (COVID-19). **The Indian Journal of Pediatrics**, 2020, p. 1-6. <https://doi.org/10.1007/s12098-020-03263-6>.

TARDIF, M. **Saberes Docentes & Formação Profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TORI, R. F. Cursos híbridos ou blended learning. In: **EDUCAÇÃO a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil. v. 1, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo, SP: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. *In*: MASETTO, M. (org.). **Docência na Universidade.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na Educação Superior. *In*: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (org.). **Docência na Educação Superior.** Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.

VENTURA, D. **Ensinar direito.** Barueri, SP: Manole, 2004.

ZABALZA, M. A. **Planificação e desenvolvimento curricular na escola.** Lisboa: Edições ASA, 1998.

EXPERIENCIAS FORMATIVAS DE INICIOS EN LA DOCENCIA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL ARTURO JAURETCHÉ: HACIA LA FORMACIÓN DE DOCENTES NOVELES Y ADSCRIPTOS A ASIGNATURAS

GUSTAVO MÓRTOLA

Universidad Nacional Arturo Jauretche – Argentina formaciondo-
cente.unaj@gmail.com)

GABRIELA GÓMEZ

Universidad Nacional Arturo Jauretche – Argentina
(gaxigomez@gmail.com)

Resumen

En esta ponencia se abordarán dos experiencias formativas para los inicios en la docencia universitaria implementadas en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) en Argentina. Esta casa de estudios que comenzó a dictar cursos en el año 2011 se consolidó rápidamente como una universidad masiva en tanto que hoy cuenta con aproximadamente 30000 estudiantes. Ese proceso caracterizado por incorporación de un gran número de alumnos obligó a la contratación de una plantilla de docentes que actualmente ronda los 1500 docentes. Esta masividad del plantel de profesores conllevó que muchos de ellos no tuvieran ninguna experiencia como enseñantes del nivel superior. Además, tras el egreso de los primeros licenciados en el año 2017, se observó que algunos de ellos eran contratados como docentes de la universidad. Ante esta situación la UNAJ decidió realizar dos acciones formativas: una para los docentes que se iniciaban en la tarea de enseñar en la universidad y otra para los estudiantes avanzados que se incorporaban en las asignaturas en roles de adscriptos. Se desarrollará en la presente ponencia las principales características de ambas propuestas, los contextos en las

que se han llevado adelante y las primeras evaluaciones que se han realizado en torno a ellas.

Palabras claves: inicios en la docencia, universidad, adscriptos, docentes noveles, formación.

Introducción

Un mito potente de la cultura docente universitaria en la Argentina es que “profesor se nace”. En relación con la formación del profesorado de nivel superior se podría agregar una máxima de menor tenor innato que sostiene que “los docentes universitarios aprenden a enseñar enseñando”. En ambos casos, para enseñar en la universidad no haría falta más que saber bien la disciplina o los saberes propios de un campo profesional y con la experiencia de los años en el aula el docente del nivel iría aprendiendo a enseñar.

Sin embargo la cuestión de la formación de la docencia universitaria se ha problematizado de tal manera en las últimas décadas que algunos mitos y supuestos establecidos se han ido debilitando (MARCELO, 1994; BOZU, 2009). Uno de los temas de la docencia en el nivel superior que ha concitado investigación y políticas formativas es el de los inicios en el trabajo de enseñar. Comenzar a trabajar en cualquier profesión tras titularse es una experiencia compleja y de alto poder formativo. Culminar la formación de grado con la acreditación de saberes que expresa una titulación no es sinónimo de finalización de la formación profesional. Lo que se conoce como inducción en el puesto de trabajo es un proceso de transformación desde la condición de estudiante a la de un profesional con plena responsabilidad sobre sus prácticas. Ser novato en una profesión da cuenta de un individuo que adquiere progresivamente conocimientos, habilidades, actitudes, valores y conductas útiles para su inserción laboral en los puestos de trabajo que le toca desempeñar (PRIETO *et al.*, 1996).

¿Qué implica ser novato como docente universitario? Las profesiones que requieren de titulaciones universitarias cuentan con

una formación inicial previa al desempeño laboral que provee de conocimientos, habilidades y disposiciones necesarias para realizar las tareas típicas del campo profesional. Sin embargo, los docentes universitarios ingresan a la docencia con un título profesional habilitante para el desempeño en tareas distintas a la docencia, la cual tiene un tipo de saberes que la distinguen: la didáctica y la pedagogía. La mayoría de los docentes universitarios inician su desarrollo profesional como profesores sin contar con una formación sistemática en torno a estos campos de conocimiento específicos vinculados con la desafiante tarea de enseñar.

En esta ponencia se abordarán dos políticas que ha realizado la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) de Argentina para sostener, apoyar y formar a sus docentes noveles. En tal sentido se describirán dos acciones formativas para los inicios en la enseñanza universitaria. Una de ellas es un curso de formación para docentes noveles denominado “Ser docente novel en la UNAJ” que brinda un recorrido formativo centrado en saberes didácticos y pedagógicos. Por otra parte, se expondrán las principales características del “Programa de formación docente para estudiantes” (PROFODE) destinado a estudiantes en los últimos años de sus carreras que se insertan en asignaturas con roles de adscriptos.

Fundamentación

En los distintos niveles de la educación básica los docentes reciben una titulación profesoral habilitante que expresa una propuesta formativa que incluye saberes y habilidades vinculados con la enseñanza. Así, los docentes de inicial, primaria y secundaria acceden a sus cargos con una formación en la que los aspectos didácticos y pedagógicos de su tarea han sido parte relevante de lo que se conoce como la formación inicial. Por el contrario, los docentes universitarios no cuentan con este tipo de titulaciones y su incorporación a las asignaturas universitarias se efectúa en la mayoría de los casos sin ningún tipo de acreditación que exprese formación en relación con la tarea de transmisión de un cuerpo de

saberes y habilidades. Además, el profesorado universitario no tiene a la enseñanza como tarea exclusiva sino que además de enseñar realiza actividades de investigación, de vinculación con la sociedad y, en algunos casos, de gestión.

¿Cómo son los inicios en la docencia universitaria en Argentina? Dos formas son las más habituales si se analizan los inicios en las trayectorias como docentes:

- Como jóvenes graduados o estudiantes avanzados a las asignaturas bajo la figura de adscriptos o ayudantes de segunda (u otras nominaciones que expresan una etapa novel en la carrera docente). En algunos casos asumen funciones en espacios “prácticos” en tanto que los “teóricos” se reservan para docentes con mayor experticia. Sin embargo, otros modelos organizativos les asignan iguales responsabilidades que colegas de mayor trayectoria.
- Como docentes a cargo de grupos puesto que se reconoce la experticia del novel profesor en un campo profesional específico (particularmente en las carreras de tipo profesionalista).

Más allá del tipo de ingreso a los cargos docentes, en general la cuestión de los saberes y habilidades en relación con la enseñanza suele ser una preocupación menor. El supuesto que regula históricamente la incorporación de nuevos docentes al campo de la enseñanza universitaria es que a enseñar se aprende enseñando. De este modo, los docentes universitarios aprenden a serlo de manera solitaria, llevando adelante prácticas sostenidas en el ensayo y error o reproduciendo y/o criticando modelos personales de buenas o malas prácticas (CERESANI; MÓRTOLA, 2018).

En las últimas décadas se ha desarrollado un importante campo de indagación y prácticas en torno a la problemática del profesorado novel y de lo que se conoce como el proceso de inducción en la docencia (CRUZ TOMÉ, 1994; MARCELO, 1994; BOZU, 2009 Y 2010; MAYOR RUIZ Y ALTOPIEDI, 2015). Diversas

investigaciones disponibles sobre los inicios en la profesión docente señalan que la mayoría de los profesores principiantes vive su primer año de trabajo en la enseñanza como una experiencia problemática y estresante. También se ha estudiado el fenómeno a través del cual durante los primeros años los docentes construyen su propia identidad profesional en tanto autoconcepto que expresa su “yo docente”, aprenden a utilizar recursos para enfrentar los desafíos que implica enseñar y adquieren – generalmente de manera solitaria – conocimientos, valores, actitudes y habilidades sobre la tarea de enseñar (MARCELO, 2010; MÓRTOLA, 2006; TARDIF, 2004).

Si bien la soledad suele caracterizar la actividad de enseñanza, los docentes universitarios noveles se incorporan a espacios colectivos como son las asignaturas. En muchos casos, los docentes a cargo han sido sus profesores que en tiempo presente pasan a ser sus colegas. Han participado como estudiantes de la vida universitaria por lo que portan representaciones, imágenes y creencias que tanto la institución en sí misma como los docentes que son ahora, sus colegas les han transmitido en un proceso que se denomina “aprendizaje por observación” (LORTIE, 1975; CERESANI Y MÓRTOLA, 2018).

Los estudios sobre la etapa novel de la docencia universitaria revelan algunos problemas que en general suelen encuadrarse dentro de lo que se conoce como “el shock de la práctica” (BOZU, 2009):

1. Dificultades en la relación con el estudiantado: motivar y despertar el interés por los contenidos de la asignatura, reconocer los conocimientos previos de los estudiantes, entre otras.
2. Dificultades relacionadas con la asignatura: falta de coordinación entre la cantidad de contenidos y el tiempo de exposición, las actividades de planificación y organización de la asignatura, falta de dominio de los contenidos, etc.
3. Dificultades en relación con la tarea docente: compatibilizar docencia e investigación, falta de preparación y experiencia, falta de tiempo para cumplir todas las demandas, etc.

4. Problemas relacionados con el contexto institucional: falta de coordinación con los profesores, falta de recursos didácticos, etc.

Como se señaló previamente, otra forma de ingreso a la docencia universitaria la constituyen las adscripciones o ciertos tipos de ayudantía. Éstas son viejas figuras de la vida universitaria que se sustentan en la incorporación de los estudiantes o graduados recientes a las asignaturas que se convierten en un dispositivo de formación. Si bien este dispositivo formativo ha sido poco estudiado, la experiencia de la adscripción supone que el estudiante está próximo de docentes experimentados, participa en situaciones de enseñanza, conoce lo que acontece en la dinámica de una asignatura, colabora con las tareas del equipo docente, entre otras tareas (SOLBERG *et al.*, 2008). Esta incorporación a una asignatura y el asumir algunas responsabilidades en los diversos quehaceres que se llevan adelante, permiten al adscripto apropiarse progresivamente de ciertas herramientas que le posibilitan salir de su rol de alumno para asumir paulatinamente el de profesor.

Se puede entender a la adscripción como un andamiaje en la que un grupo de docentes experimentados – contenidos en una asignatura – interactúa con un novato para que éste se apropie del saber de los expertos. La adscripción es una formación de tipo artesanal que se expresa en una relación de tipo maestro-discípulo en la que el profesor en tanto experto guía y controla el proceso de trabajo y de formación del adscripto posibilitándole la adquisición de saberes y habilidades del trabajo docente en la universidad. Estas interacciones formativas tienen por objetivo que el adscripto se forme en prácticas docentes, de investigación, vinculación o profundización del cuerpo de conocimientos que aborda la asignatura a partir de realizar determinadas tareas y de mantenerse cercano a un docente con mayor experticia en el contexto mismo del trabajo.

El profesorado novel necesita en la etapa de socialización profesional una formación y acompañamiento específico que le permita incorporarse a la docencia con herramientas adecuadas y en un contexto que altere la soledad en la que generalmente dan sus

primeros pasos en la tarea de enseñar. La complejidad del trabajo docente en la universidad requiere de una sólida formación teórica y práctica en la que no solo se enseña, sino que también se investiga y se realizan actividades de vinculación. Pero la cuestión de la transmisión de un cuerpo de conocimientos precisa de una fuerte formación en saberes didácticos y pedagógicos, así como también implica la adquisición de determinadas habilidades y disposiciones básicas – tanto de carácter personal como de índole técnica – indispensables para el desempeño como docentes del nivel superior.

La situación en la UNAJ

La Universidad Nacional Arturo Jauretche es una casa de estudios de creación reciente ya que comenzó a brindar carreras de grado durante el ciclo lectivo del año 2011. Desde ese año hasta la actualidad se ha consolidado una oferta de 18 carreras de grado y cinco tecnicaturas universitarias en tres campos: las ingenierías, las profesiones de la salud y las ciencias sociales. La universidad está situada en un territorio populoso y con altos indicadores de pobreza del sur de la ciudad de Buenos Aires. Hasta el inicio del ciclo lectivo del año 2021 se incorporaron 1532 docentes que conforman su plantilla de profesores.

Desde su creación la UNAJ se ha preocupado por la formación didáctica y pedagógica de su cuerpo docente. En tal sentido ha brindado cursos de capacitación propios y en asociación con otras universidades, los cuales han focalizado su interés en proveer a sus profesores de saberes, habilidades y disposiciones que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje que se efectúan en sus aulas. Esta preocupación y las acciones desarrolladas han llevado a la organización a partir del ciclo lectivo 2015 del “Plan de Formación Docente” que propone un recorrido formativo pedagógico-didáctico no obligatorio a los docentes de la UNAJ.

Desde la consolidación de su área de formación docente se viene realizando un seguimiento de la formación de los docentes que se incorporan cada año. El Cuadro 1 pone de manifiesto que una cantidad

relevante de docentes que se integran al plantel de la UNAJ no cuentan con experiencia en docencia universitaria o tienen menos de dos años.

Cuadro 1 – Experiencia docente declarada en CV por profesores que se han incorporado entre los años 2017 y 2020

Año	Nuevos docentes	Antigüedad en docencia universitaria					
		Sin experiencia	%	Menos de un año	%	Entre uno y dos años	%
2017	141	61	43,3	5	3,5	6	4,3
2018	72	42	58,3	2	2,8	2	2,8
2019	141	58	41,1	7	5,0	5	3,5
2020	189	99	52,4	14	7,4	7	3,7
Total	543	260	47,9	28	5,2	20	3,7

De los 543 docentes incorporados entre los ciclos lectivos 2017 y 2020, un total de 260 (47,9%) no contaba con experiencia en docencia universitaria mientras que 48 (8,9%) tenían entre unos pocos meses y dos años de antigüedad. Cabe señalar que no contar con experiencia en docencia universitaria no es sinónimo de no tenerla en otros niveles del sistema educativo. En un estudio realizado durante el año 2017 entre docentes de la universidad se observó que un porcentaje importante tenía titulaciones de tipo profesoral que los habilitaba a trabajar en otros niveles educativos, particularmente en secundaria, superior no universitario o formación profesional (MÓRTOLA *et al.*, 2017). En esa investigación se realizó una encuesta que fue respondida por 275 docentes de los cuales 86 (31,3% de la muestra) contaba con titulaciones tales como tramos de formación pedagógica habilitantes para el desempeño en el nivel secundario, profesorados adscriptos a las titulaciones de licenciatura o profesorados brindados por instituciones no universitarias.¹

1. En Argentina los títulos de profesorado son brindados tanto por las universidades como por instituciones de nivel superior no universitarias. Los profesorados adscriptos al título de licenciatura se obtienen con el cursado de unas pocas asignaturas pedagógicas y didácticas en forma paralela al cursado de la carrera o tras licenciarse (Ceresani y Mórtola, 2018).

Por otra parte, otro fenómeno se ha ido consolidando a partir de la titulación de las primeras camadas de profesionales formados por la UNAJ: su incorporación como docentes en las cátedras de la universidad.

Cuadro 2 – Egresados de la UNAJ incorporados como docentes con el cargo de ayudantes.

Año	Egresados UNAJ incorporados a la docencia
2017	2
2018	3
2019	8
2020	5
Total	18

Si bien los números expresan una escala reducida, ponen de manifiesto que ante las necesidades de cobertura de nuevos cargos o el remplazo de docentes que renuncian o se jubilan, los titulados de la universidad comenzaron a ser contratados como docentes a partir de 2017 tras el egreso de las primeras camadas. Otro fenómeno observado luego de unos años de la apertura de la UNAJ era que las asignaturas comenzaban a incorporar a estudiantes avanzados de maneras disímiles, informales y no reguladas por ningún tipo de normativa de la universidad. Ciertas prácticas usuales en casas de estudio más tradicionales daban cuenta de que los adscriptos ingresaban a las cátedras para realizar tareas de bajas cualificaciones o de escaso impacto formativo. (SOLBERG *et al.*, 2008)

Ante la situación de la gran cantidad de docentes que comienza su desempeño en la universidad, la UNAJ ha considerado que la cuestión de los inicios es una particular etapa del desarrollo profesional y se constituye como un objetivo potente que amplía los márgenes de la formación docente. Además, posibilita el abordaje del proceso de socialización desde cuestiones generales que hacen al ejercicio de la docencia en la universidad y, también, algunas particularidades de nuestra universidad tales como su apuesta por garantizar la inclusión educativa.

Dos propuestas formativas

La cuestión de los inicios en la docencia universitaria ha sido uno de los ejes formativos que ha definido la UNAJ en la formación de su plantel docente. Para ello se han implementado dos propuestas formativas focalizadas en los comienzos del desarrollo profesional docente. Ellas son:

- Un curso de formación para profesores que se incorporan a la docencia con menos de dos años de antigüedad.
- Un programa de formación para estudiantes avanzados que se incorporan como adscriptos a las asignaturas.

A continuación se describirán ambas acciones.

1. Curso de formación “Ser docente novel en la UNAJ”

Desde el año 2015 la UNAJ brinda en cada cuatrimestre cursos encuadrados dentro de su “Plan de formación docente”. En ellos se abordan centralmente temáticas didácticas y pedagógicas aunque, también, se oferta cursos que exceden estos campos. Los cursos son en general cortos en tanto rondan entre un mínimo de 24 horas reloj y un máximo de 64 horas en alguno de los que han sido dictados. Aprobando seis de estos espacios formativos se obtiene una certificación de validez interna en la UNAJ que da cuenta de la aprobación del trayecto. El plan es de cursado optativo y solo tiene impacto en las carreras docentes cuando se procede a la renovación de los concursos cada cuatro años, momento en el cual se debe acreditar la aprobación de uno de sus cursos.

Algunas de sus temáticas son:

2. Programación didáctica
3. Educación virtual
4. Lectura y escritura académica

5. La evaluación
6. Dirección de tesinas de grado
7. Inclusión educativa en el nivel universitario
8. Cuestiones de género
9. Discapacidades en las aulas
10. Las políticas universitarias

Como se señaló en apartados previos, el Área de Formación Docente como ámbito de gestión de la UNAJ comenzó a partir del año 2016 a producir información sobre algunas características de los docentes que se incorporaban a la plantilla de la universidad. El análisis de los curriculum vitae que presentaban los nuevos profesores mostraba que gran parte de ellos no contaban con experiencia en docencia universitaria (ver Cuadro 1). A partir de esta realidad se decidió brindar algún tipo de formación considerando la particular situación de inicios en el desarrollo profesional de un docente de nivel superior.

Así surge en el ciclo lectivo del año 2018 el curso “Ser docente novel en la UNAJ” destinado a todos aquellos profesores con menos de dos años de experiencia en las aulas de nivel superior universitario. Dos son sus principales objetivos:

- Brindar apoyo y acompañamiento a los docentes que se inician en la docencia universitaria.
- Potenciar los saberes, habilidades y disposiciones vinculadas con la enseñanza de los docentes noveles que se incorporan al plantel de la UNAJ.

El recorrido formativo está organizado en seis módulos:

. Módulo 1. La UNAJ y su proyecto institucional: se problematizan algunos elementos organizativos estructurantes de la vida institucional de la universidad. Se analiza en tal sentido a la inclusión educativa con calidad como un aspecto central del proyecto de la UNAJ. Se abordan para ello las problemáticas en el acceso al nivel

superior, los principales lineamientos de la universidad en relación con la inclusión educativa y se reconocen las acciones y estrategias implementadas al respecto.

. **Módulo 2. Los inicios en la docencia:** se reflexiona en torno a los propios inicios como docentes universitarios. Se propone dar cuenta de los temores, expectativas, los problemas enfrentados en los primeros desempeños, las soluciones implementadas. También se analizan aquellos docentes de la propia biografía educativa que se consideran como memorables tanto en sus aspectos positivos como negativos y las “marcas” que han dejado en sus identidades docentes en construcción.

. **Módulo 3. Curriculum, plan de estudios y programas:** este módulo se focaliza en el análisis de los planes de estudios y el lugar que ocupan las asignaturas de los profesores noveles en la estructura curricular. Se consideran los desafíos que conlleva esta particular ubicación y los aportes de la asignatura en la formación de un tipo específico de profesional. Además se toma en cuenta la compleja vinculación de los noveles con programas de asignaturas que no han sido elaborados por ellos mismos.

. **Módulo 4. La enseñanza y el aprendizaje:** se convierte en objeto de reflexión los diversos recursos que se utilizan en su propuesta de enseñanza. Al respecto se examinan las bibliografías, las guías de lectura, los ejercicios propuestos, las dinámicas individuales o grupales que se disponen en el aula, entre otros “objetos de enseñanza”. Además, se pone en cuestión uno de los formatos clásicos de la enseñanza universitaria: la clase magistral.

. **Módulo 5. Leer y escribir en la universidad:** aquí se problematizan los significados de leer y escribir en la universidad, en general, y qué lugar ocupa la atención a estas actividades en la UNAJ, en particular. En tal sentido se hace un recorrido sobre los distintos dispositivos que ha desarrollado la universidad para apoyar a docentes y estudiantes respecto de los desafíos que conllevan leer y escribir en el nivel superior.

. **Módulo 6. La evaluación:** distinciones entre evaluación, acreditación y promoción para lo cual se examinan las normas de

la UNAJ. Se analizan también diversos dispositivos de evaluación, la devolución a los estudiantes y las vinculaciones entre evaluación y trayectorias estudiantiles. Se propone además a la evaluación auténtica como una forma de evaluar que considera un espectro mucho más amplio de desempeños que las evaluaciones tradicionales no aprecian.

El curso tiene una duración de 64 horas reloj y se dicta de manera semipresencial en tanto se combina la educación virtual con tres encuentros presenciales.

2. Programa de formación docente para estudiantes (PROFODE)

Brindar formación en docencia universitaria a los estudiantes avanzados de la universidad es el objeto del “Programa de formación Docente para Estudiantes”. Para ello la UNAJ propone la figura de la adscripción a partir de la cual los estudiantes se incorporan a la dinámica de una asignatura y tienen a su cargo algunas tareas que asumen de manera progresiva. Además, los adscriptos transitan por distintas propuestas formativas que les permiten reflexionar sobre la docencia universitaria, las tareas que implica, el rol de adscripto, el sistema universitario en general y la Universidad Nacional Arturo Jauretche en particular, entre otros temas.

Más allá de las propuestas propias de cada asignatura, los adscriptos deben realizar dos experiencias formativas obligatorias. Ambas se centran en las cuestiones vinculadas con la enseñanza entendida como la construcción de un cuerpo de saberes, habilidades o disposiciones que asumen los docentes universitarios contenidos generalmente en asignaturas compuestas por varios docentes.

Las experiencias formativas son las siguientes:

1. Un curso obligatorio para todos los adscriptos en los que se trabajan temas relativos a la UNAJ, la reflexión sobre el currículum universitario, los planes de estudio de las asignaturas

en las que se incorporan, la planificación de clases y secuencias didácticas, la evaluación educativa, entre otros.

2. Una experiencia de observación, planificación y dictado de clases acompañado y asistido por un docente experto de la asignatura.

Curso de formación docente

Este curso obligatorio para todos los adscriptos procura brindarles un conjunto de saberes, habilidades y disposiciones que componen la tarea de ser docente en la universidad.

Sus objetivos son los siguientes:

3. Brindar apoyo y acompañamiento a los adscriptos en su trayectoria de iniciación en la docencia universitaria.
4. Potenciar los saberes, habilidades y disposiciones vinculadas con la enseñanza universitaria contextualizándola en la UNAJ.
5. Fomentar la reflexión pedagógica y didáctica de estudiantes que se posicionan como futuros docentes universitarios.

El curso tiene una modalidad semipresencial sostenida en una cursada de tipo virtual con algunos encuentros presenciales. Cada uno de los cinco módulos en que se organiza la propuesta formativa se desarrolla durante dos semanas en forma virtual y cuentan con lecturas de bibliografía, foros de discusión y análisis de situaciones didácticas.

Los módulos tienen las siguientes características:

. ***Módulo 1: La UNAJ como universidad:*** se analiza su breve historia y algunas de sus características más relevantes. También se reflexiona sobre los procesos de masificación del nivel superior y, en este contexto, la inclusión educativa como un objetivo central de la universidad. Se abordan además las propias aspiraciones de los adscriptos, sus creencias, representaciones y modelos respecto de enseñar en la universidad.

. **Módulo 2: Algunas cuestiones curriculares:** este módulo se focaliza en la reflexión en torno a planes de estudios y programas. En tal sentido se considera la ubicación de la propia asignatura en el plan de estudios de la carrera, los desafíos de la implementación del programa, la bibliografía seleccionada, los propios conocimientos en torno a ella, entre otras cuestiones posibles de ser estudiados.

. **Módulo 3: Enseñar y aprender en la universidad:** se aborda la enseñanza en el nivel universitario analizando los propios modelos de buena y mala enseñanza, la programación de unidades y de clases, la producción de secuencias didácticas y el uso de materiales didácticos y dinámicas grupales. También se reflexiona sobre los estudiantes de la UNAJ y algunos desafíos para el logro de mejores aprendizajes.

. **Módulo 4: Leer y escribir en la universidad:** se centra en diversas cuestiones problemáticas de lectura y escritura en el nivel superior tales como: la construcción de consignas, el diseño de sostenes a los procesos de lectura y escritura que realizan los estudiantes, la corrección y la intervención en el texto de otros.

. **Módulo 5: La evaluación:** distinciones entre evaluación, acreditación y promoción para lo cual se examinan las normas de la UNAJ. Se analizan también diversos dispositivos de evaluación, la devolución a los estudiantes y las vinculaciones entre evaluación y trayectorias estudiantiles.

Experiencia de observación, planificación y dictado de clases

Los adscriptos realizan además del curso una segunda experiencia formativa en la que observan, planifican y dictan dos clases bajo la tutoría de un docente de la asignatura en la que se incorporan. Se espera que la labor de este tutor modifique la tradicional soledad de los inicios en la enseñanza universitaria, apoye al adscripto en las diversas actividades que conlleva hacerse cargo de un curso universitario y lo introduzca reflexivamente en algunos aspectos nucleares de la enseñanza en este nivel educativo en general y en la asignatura en particular.

El adscripto acompaña a su tutor, observa sus clases y se introduce paulatinamente en las tareas docentes hasta asumir la responsabilidad plena sobre dos clases. De este modo la experiencia de participar en situaciones de enseñanza posibilitaría que los adscriptos reflexionen en torno a las tareas educativas de una asignatura. Esto habilitaría la apropiación progresiva de diversas herramientas del trabajo docente y, además, permitiría un progresivo y sostenido pasaje del rol de alumno al de profesor.

La figura de los profesores experimentados como tutores implica que se responsabilizan por brindar formación y sostenes a los adscriptos. Estos soportes se construyen a través de ofrecerles información, orientarlos en cuestiones vinculadas con la vida universitaria, observar sus clases y proporcionarles retroalimentación sobre las tareas en las que se van implicando (MARCELO, 2009). Se espera que esta relación entre docente tutor y adscripto funcione como un andamiaje para que, en la interacción entre ambos, el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber experto de manera colaborativa. De manera tal que el docente experimentado vaya delegando lentamente en el adscripto mayores responsabilidades.

Algunas de las tareas de los docentes tutores respecto de los adscriptos pueden ser:

- Presentarles los principales objetivos de la asignatura, el programa y la planificación de cada una de las clases.
- Guiar las observaciones de la clase que realicen y reflexionar conjuntamente sobre lo que en ellas acontezca.
- Introducirlos en algunos aspectos relevantes del trabajo docente en la UNAJ.
- Planificar conjuntamente las dos clases que deben asumir durante la experiencia formativa.

Cabe destacar para finalizar la descripción de las características del PROFODE que su duración es de un año y puede ser renovado por un segundo período a pedido de la asignatura.

Algunas reflexiones y evaluaciones en torno a su implementación

Ambas acciones formativas se han llevado adelante aún en condiciones adversas como las que plantea la pandemia por el virus Covid-19. El curso “Ser docente novel en la UNAJ” ya cuenta con su tercera cohorte finalizada – una por año – con un total de 40 inscriptos en cada una de ellas. Lo han finalizado 51 profesores lo que representa un 42,5% del total, porcentaje que se ubica en el promedio habitual de finalización de cursos de formación docente de la UNAJ.

Respecto del PROFODE su implementación ha tenido más inconvenientes debido a la pandemia. La primera cohorte del año 2019 finalizó sin obstáculos el primer año realizando el curso de formación y desarrollando las tareas asignadas al interior de las asignaturas. En el mes de marzo del año 2020 – en plena evaluación del primer año en la que se decidía la continuidad de los adscriptos por otro ciclo lectivo o la finalización de la adscripción – se decidió la suspensión de las actividades presenciales en la universidad a causas de las medidas de cuidado. En el pasaje masivo al formato virtual de enseñanza, la UNAJ dispuso que las tareas de tutoría de adscriptos no eran prioridad por la adaptación que tenía que hacer el profesorado al pasar al dictado de clases en las aulas virtuales.

Sin ánimo de ninguna rigurosidad evaluativa respecto de ambos trayectos formativos se comparte a continuación algunos segmentos de la evaluación realizada por los docentes noveles y los adscriptos al finalizar los cursos. Los discursos evaluativos en las distintas cohortes expresan, en general, una consideración positiva de la experiencia, aprendizajes diversos, un posicionamiento crítico frente a la tarea de enseñar, una alta valoración de la propuesta general de la UNAJ como universidad pública y, en algunos casos, cierta demanda por mayores espacios presenciales frente a unos cursos que tuvieron gran parte de su dictado en forma virtual.

- *La evaluación del PROFODE por parte de los adscriptos*

Al finalizar el curso de formación docente, los adscriptos realizan una pequeña evaluación escrita de la experiencia. Uno de los aspectos que aparecen con regularidad en sus discursos evaluativos es visualizarse en un proceso de pasaje de ser estudiantes a convertirse en profesores.

En lo individual la cursada me siguió enseñando, reforzando conceptos y contestándome varios interrogantes que en mi cabeza como estudiante tenía. Asimismo, me llevó a ver algunas acciones de los docentes con más claridad, entender los por qué y para qué hacen lo que proponen en las aulas (Pablo, estudiante de Medicina).

¡En lo que a mí respecta me movilizó muchísimo las neuronas! Me hizo comprender conceptos que no entendía como alumna. Por otra parte pude visualizar como detrás de un docente hay muchas cuestiones a tener en cuenta en una cursada y que no es nada fácil el camino que debe ir recorriendo según cómo se presenta cada comisión de alumnos con sus diferentes características. (Diana, estudiante de la Licenciatura en Administración)

Tanto Diana como Pablo mencionan que han complejizado su rol actual de estudiantes y asumen una posición crítica pero comprensiva de muchas prácticas docentes que como alumnos no comprendían. Por otra parte algunos adscriptos narran la consolidación de un gusto por la docencia o el descubrimiento de cierto sentido vocacional para el desempeño del trabajo de enseñar en la universidad.

Quiero agradecer a los profes por brindarnos este espacio de formación docente. La verdad es que no esperaba, después de realizar este curso, que me gustara tanto la docencia posicionada desde el enfoque que se lo dio al curso. (Luciana, estudiante de Bioquímica)

Siempre “soñé” con ser docente universitaria, y varias veces lo he comentado en este foro. Y lo pongo entre comillas, ya que, también, siempre supe que algún día se iba a cumplir. Pero no tenía la certeza de cómo ni cuándo. Haber comenzado este camino largo, difícil y hermoso de la mano del PROFODE me hizo afirmar aún más mi deseo. (Giuliana, estudiante de la Licenciatura en Trabajo Social)

Un aspecto positivamente valorado es el haber incorporado herramientas para enseñar. En los inicios del curso se les pregunta respecto de las expectativas que tienen los cursantes respecto de la experiencia formativa que comienzan. Muchos esperan aprender a enseñar a partir de la adquisición de un instrumental específico para tal tarea.

El curso me permitió aprender cómo son los estudiantes de la UNAJ. También, cómo debe ser un buen profesor dentro de nuestra casa de altos estudios, cuál es la forma más correcta que tiene de evaluar un curso y su propio accionar como docente. (Gabriel, estudiante de Ingeniería en Petróleo)

En algún comentario leí que antes de comenzar que algunos compañeros esperaban o creían que se iban a encontrar con estrategias de enseñanza o técnicas didácticas (que no faltaron) pero que iba a ser lo único por ver y... yo pensé algo similar, sin embargo me sorprendieron, para bien, los materiales, los debates, hablar de las instituciones y de políticas educativas. Gracias a este espacio pude entender un poco más sobre enseñanza, aprendizaje, el rol del profesor, sobre el ser y el quehacer docente, en fin un poco más de todo aquello que siempre quise hacer y queda seguir adelante para lograr lo propuesto. (Gabriela, estudiante de la Licenciatura en Relaciones del Trabajo)

Los adscriptos de la cohorte del año 2019 pudieron combinar el cursado de la formación docente con el trabajo con los tutores en las asignaturas. Algunos de ellos han valorado la tarea que realizaron sus tutores y la experiencia de observación de clase.

En cuanto a las observaciones de la materia en la que estoy adscripta, éstas me ayudaron a comprender más, a integrar y relacionar ciertos textos brindados en este espacio, mirando las clases desde otra perspectiva. Además, “refrescó” mi memoria en los contenidos de la materia, preparándome mejor para las clases que tendré que dar en la segunda parte de este programa, donde voy a seguir aprendiendo. (Daniela, estudiante de la Licenciatura en Economía)

En relación a mi cursada en particular con la docente que elegí tuve una experiencia maravillosa. Una docente sumamente predispuesta para conmigo y me sentí muy acompañada y contenida desde la primera clase que compartimos juntas. Además de eso, la docente me facilitó todo el material de trabajo para las clases, el cronograma y me propuso, incluso armar actividades juntas. (Martina, estudiante de la Licenciatura en Enfermería)

Daniela pone de manifiesto la integración que pudo hacer entre las lecturas del curso y las observaciones que realizó en la asignatura. Además, enuncia que observar a su tutora dando clases le permitió revisar los contenidos que tendría que enseñar cuando asumiera sus propias clases. Martina por su parte valora algunos rasgos de su tutora que la hicieron sentir cómoda en la experiencia y, también, el encuadre de la tarea que realizó para su adscripción.

- ***La evaluación del curso de docentes noveles***

Los docentes noveles evalúan positivamente el curso pero, a diferencia de los adscriptos valoran con mayor énfasis que un núcleo de la formación sea el instrumental didáctico. Así, desde una conciencia de su situación de novatos, rescatan que el curso les provea de cuestiones tales como “pensar un curso”, “estrategias”, “los distintos tipos de conocimiento” a los que caracterizan como herramientas de trabajo.

El curso me pareció sumamente interesante, aprendí mucho del aspecto pedagógico que yo ignoraba, el cómo dar una clase, cómo pensar la elaboración de una cátedra o un curso aunque sea, los distintos tipos de conocimiento y bibliografías.

Respecto al curso, no puedo estar más que agradecida, ya que no conozco muchas instituciones que dediquen tiempo a la capacitación de sus docentes. En mi caso, al contar con poca experiencia y escasa formación pedagógica, los temas planteados resultaron de gran utilidad y me permitieron replantear ciertas estrategias para mejorar mi práctica docente. Las temáticas elegidas en los diferentes módulos me parecieron oportunas para quienes estamos iniciando los caminos de la docencia (Patricia, Medicina).

En mi perfil personal me aportó muchas nuevas herramientas y conocimientos que no tenía. Como se diría vulgarmente “te abre la cabeza” para pensar la práctica docente de otra forma otorgándole un ángulo de visión distinto a lo que uno viene realizando cotidianamente en sus cursos. (Fabiana, Licenciatura en Economía)

El instrumental puede no ser categorizado como una técnica aséptica o de aplicación homogénea para cualquier situación sino que se visualizan a sí mismos dándole su impronta personal. En tal sentido, algunos expresan una autoimagen de usuarios activos y críticos de esas herramientas “imaginando”, “diseñando”, “evaluando modificaciones”, “repensando prácticas” o “repreguntándose métodos”.

El curso me aportó herramientas para no solo repensar mi accionar docente sino también imaginar, diseñar y evaluar posibles modificaciones o formas de resolver los inconvenientes o errores que surgen en el espacio formativo. (Macarena, docente de la Licenciatura en Relaciones del Trabajo)

En relación al curso considero que ha sido una excelente posibilidad para repensar prácticas docentes, repreguntarse métodos y aproximaciones a la cuestión docente, analizar con otra óptica los elementos del curriculum formal. (Roberto, Ingeniería Industrial).

Otros estiman esas herramientas dentro del contexto particular de la UNAJ con su contexto social y sus definiciones institucionales respecto de la inclusión educativa.

Siento que este curso me abrió las puertas al universo UNAJ, palpar su esencia y responder muchas de mis inquietudes en cuanto a la educación que yo ya venía sintiendo hace un tiempo, así que estoy muy contento y agradecido por formar parte de esta institución. El curso me aportó muchos conocimientos y herramientas, desde cuestiones históricas vinculadas con el aprendizaje y con el contexto social, económico y cultural en el cual está inserta la universidad, hasta nuevas nociones a la hora de evaluar y planificar una materia. En conclusión, me dio más libertad (Emilia, Ingeniería Informática).

Ser reconocidos como un grupo particular de la docencia universitaria es algo que algunos cursantes ponen en valor. Algunos estiman positivamente la importancia de participar de una experiencia de formación junto a colegas con los que se percibe una identidad en común: la de ser docentes noveles.

Por otro lado, la posibilidad que tuvimos de intercambiar con los y las colegas también no solo dio dinamismo, sino que también le aportó otro “condimento” al recorrido de la cursada. Pudimos poner en común experiencias noveles, que dan cuenta que las dudas sobre distintas situaciones que se suscitan en la práctica, son compartidas y comunes en el resto de los y las colegas. Se pudo poner en diálogo, debate, análisis muchos aspectos que para quienes estamos dando nuestros primeros pasos son de suma importancia, ya que nos preparan para seguir adelante incorporando otros saberes y otras formas para enfrentar las acciones emergentes de la docencia. (Santiago, Bioquímica)

El curso “Ser docente novel en la UNAJ” me aportó importantes conocimientos a partir de los distintos relatos de los compañeros/as, con sus distintas experiencias y visión de lo que es ser un docente novel. Todo esto fue gracias y en consecuencia de las temáticas planteadas en cada módulo, profundizando en cada tema con los textos proporcionados por los coordinadores de cada módulo. (María Fernanda, Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría)

“Poner en común experiencias noveles”, “intercambiar con los colegas”, “los relatos de los compañeros”, “distintas experiencias y visiones de lo que es ser un docente novel” son discursos que aprecian el intercambio con otros con los que se asume una experiencia compartida. En esa experiencia colectiva se estiman desde una identidad común las herramientas que se trabajan en el curso. Una identidad como docentes noveles que es asumida y, en tanto que es problematizada, permite reflexionar con otros una etapa del desarrollo profesional como docentes universitarios que tiene necesidades formativas específicas.

REFERENCIAS

BOZU, Z. El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. **Magis. Revista internacional de investigación en educación**, v. 1 (2), 2009. p. 317-328. Recuperado de: <http://www.javeriana.edu.com/magis>

BOZU, Z. Los jóvenes profesores universitarios en el contexto actual de la enseñanza universitaria. Claves y controversias. **Revista Iberoamericana de educación**. n. 51 (3), 2010. p. 1-15.

CERESANI, V.; MÓRTOLA, G. La formación de las y los docentes universitarios/as en torno a los saberes pedagógicos y didácticos. La construcción de instituciones educativas inclusivas. POGRÉ, P.; DE GATICA, A.; GARCÍA, A. L. y KRICHESKY, G. (comp.). **Los**

inicios de la vida universitaria. Políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior (p. 85-106). Buenos Aires: Teseo, 2018.

CRUZ TOMÉ, M. Formación inicial del profesorado universitario: fundamentación teórica y experiencias en la Universidad Autónoma de Madrid. **Revista de enseñanza universitaria**, n. 7 y 8, 1994. p. 11-34.

LORTIE, D. **Schoolteacher**. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

MAYORRUIZ, C. y ALTOPIEDI, M. (2015). La profesionalización del docente novel en la Universidad: qué aprenden los profesores a través de los “Talleres de Análisis de la Práctica” (TAP). **Educación en Revista**, n. 57, 2015. p. 65-80. Recuperado de: <https://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/1978/showToc>

MARCELO GARCÍA, C. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: EUB, 1994.

MARCELO GARCÍA, C. Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. **Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado**. v. 13 (1), 2009. p. 1-25. Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/9260>

MARCELO GARCÍA, C. La identidad docente: constantes y desafíos. **Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía**, 3 (1), 2010. p. 15-42. Recuperado de: <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/1301>

MÓRTOLA, G. Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente. Algunos aspectos biográficos previos a la formación inicial. **Educación, Lenguaje y Sociedad**, v. IV (4), 2006. p. 83-104.

MÓRTOLA, G.; CERESANI, V.; IACOBELLIS, S.; RONDINONI, S. y TORIBIO, D. **La formación en torno a los saberes pedagógicos y didácticos de los docentes universitarios:** el caso de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Ponencia presentada en las “Jornadas de investigación en educación superior” – UDELAR. Montevideo, Uruguay, 2017. Recuperado de: <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/5/2018/03/CO23-MORTOLA.pdf>

PRIETO, F.; PEIRÓ, J. M.; BRAVO, M. J. y CABALLER, A. (1996). Socialización y desarrollo del rol laboral. En: PEIRÓ, J. M. y PRIETO F. (ed.). **Tratado de Psicología del Trabajo**. Madrid: Síntesis, 1996. p. 61-100.

SOLBERG, V.; DROBLAS, M.; RODRÍGUEZ, G. ULLOA G. y VIÑAS, W. El adscripto... ¿Quién? Conceptualizaciones sobre un rol poco abordado. Ponencia presentada en el “V Encuentro Nacional y II Latinoamericano: La universidad como objeto de investigación” – UNICEN. Tandil, Argentina. 2008. Recuperado de : <http://inter27.unsl.edu.ar/rapes/?action=detalle&from=todos&id=992>

TARDIF, M. **Los saberes del docente y su desarrollo profesional**. Madrid: Narcea, 2004.

LA INSERCIÓN PROFESIONAL EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR: UN ANÁLISIS DEL CASO DE LA
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA A LA LUZ DE LAS
CONTRIBUCIONES ACADÉMICAS EN ESTE CAMPO

YESENIA QUICENO SERNA

Estudiante de Doctorado en Educación, Universidad de Antioquia,
Colombia.

yesenia.quiceno@udea.edu.co

LUISA FERNANDA ACOSTA CASTRILLÓN

Estudiante de Doctorado en Educación, Universidad de Antioquia,
Colombia.

fernanda.acosta@udea.edu.co

EDISSON CUERVO MONTOYA

Doctor en Educación, Universidad de Antioquia; Profesor
asistente, Universidad del Valle,

Colombia. edisson.cuervo@correounivalle.edu.co

VALENTINA RAMÍREZ ZULETA

Estudiante de pregrado, Facultad de Educación, Universidad de
Antioquia, Colombia.

valentina.ramirez1@udea.edu.co

Resumen

En el marco del proyecto titulado “Desarrollo profesional docente en educación superior: una alianza para avanzar en la comprensión de las trayectorias formativas de la Universidad de Antioquia (Colombia) y la Universidad Federal de Mato Grosso (Brasil)” financiado por el Comité para el Desarrollo de la Investigación – CODI – en la Convocatoria programática 2018 del área de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes,

se viene desarrollando la construcción de un estado del arte en el cual se incluye la categoría de *Inserción Profesional Docente* en Educación Superior. Siguiendo las recomendaciones de Hoyos (2000) y Galeano (2018), se identificaron artículos (de reflexión e investigación) y trabajos de grado (maestría y doctorado) desarrollados entre el año 2000 y 2020 que daban cuenta de las reflexiones hechas por académicos y universidades sobre esta etapa particular de la vida profesional de estos maestros. De la revisión se puede apreciar las relaciones que establece la preocupación por los primeros años de ejercicio profesional con aspectos como la formación y cualificación del docente, el acompañamiento que este recibe, los problemas y preocupaciones que surgen durante esta etapa, así como la identidad profesional que este construye de acuerdo con la cultura profesional del centro y la forma en la que afronta los procesos de socialización profesional. Finalmente, la literatura revisada y la experiencia propia de la Universidad de Antioquia develan la tensión existente en los modos de relacionamiento de los profesores noveles con los principios de docencia, extensión e investigación.

Palabras clave: Inserción profesional docente, profesores principiantes, Educación superior, desarrollo profesional, formación docente.

Introducción

La inserción profesional docente en las diferentes etapas (educación básica, media y superior) se ha analizado desde diversas perspectivas. Particularmente Tardif y Borges (2013) sugieren pensarla desde dos dimensiones: como la búsqueda del empleo y como etapa de la carrera docente. Es reconocido en el ámbito universitario que los profesores nuevos que ingresan no siempre cuentan con formación pedagógica, pues generalmente proceden de diversas áreas del conocimiento, que los acredita como portadores de un saber disciplinar. Con lo anterior se anticipa que un análisis situado de la inserción profesional docente en educación superior presentará sus variables frente a los problemas y retos en el la

vinculación profesional de profesores noveles universitarios que no se agota en la ubicación laboral de acuerdo a perfiles que respondan a la demanda laboral, sino que abarca una mirada que acoja, de manera comprensiva, las experiencias de quienes se vinculan y las implicaciones que se ponen en juego en el acompañamiento.

A lo largo de toda la historia de la Universidad de Antioquia como institución de Educación Superior, el tema de la formación docente ha sido un asunto prioritario dentro las distintas consideraciones sobre los temas que impactan directamente en la calidad del proyecto educativo. Estas apuestas formativas, en una primera instancia, se concentraron en proyectos de capacitación, los cuales abordaron diferentes temas tales como: asuntos de índole pedagógico, curricular, didáctico; así como temas más puntuales referentes al desempeño en el aula de clase.

Estos temas, por demás importantes, fueron poco a poco cediendo ante las nuevas demandas en materia de formación docente e inserción profesional docente, las cuales hacían referencia al acompañamiento de los profesores en sus ciclos de vida profesoral, desde la llegada misma a la Institución; así como la importancia de un acompañamiento efectivo, a lo largo de sus trayectos de vida profesional.

Desde esta nueva perspectiva y de la mano de los avances que, en materia de formación e inserción profesional docentes se han ido dando, tanto en la vicerrectoría de docencia y su programa de Desarrollo Docente como en las unidades académicas, surge la necesidad de definir programas de acompañamiento a los profesores que abarque, tanto su llegada e inserción a la carrera docente, como su proceso de desarrollo y posterior preparación para el retiro. Tal es la identificación de dicha necesidad, que en el actual plan de acción institucional 2018-2021, la Universidad de

Antioquia en su línea de acción número cuatro, hace un llamado a pensar en estrategias que impacten el desarrollo integral de los miembros de la comunidad universitaria y en el caso específico de los profesores, pensar un ciclo de vida profesional acorde con las características específicas de su desarrollo profesoral.

Bajo estas consideraciones se propone el desarrollo de un análisis que vincula la producción académica sobre la inserción profesional docente en el ámbito universitario a la luz de la experiencia

del Diplomado en Fundamentación Pedagógica y Didáctica Universitaria de la Universidad de Antioquia, a fin de identificar las vivencias, desafíos y oportunidades de formación en la inserción que han tenido lugar en los últimos años con el ánimo de emprender acciones de mejora que le permitan a la Universidad revisar y ajustar un eventual plan de acompañamiento a los profesores noveles que ingresar a través del concurso público de méritos.

Metodología

Analizar el proceso de desarrollo profesional de profesores noveles o principiantes que se insertan en la educación superior, implica, en primera instancia, el reconocimiento de la producción académica sobre el asunto de interés con el ánimo de identificar los marcos teóricos y metodológicos que están siendo privilegiados en estos estudios, las contribuciones que se han hecho a este campo de conocimiento, así como los cuestionamientos y/o vacíos teóricos y prácticos que aún quedan por explorar.

Según Jiménez (2006), cuando se adelanta un estado del arte,

[...] estamos hablando de la necesidad hermenéutica de remitirnos a textos que a su vez son expresiones de desarrollos investigativos, dados desde diversas percepciones de las ciencias y escuelas de pensamiento, [...] tarea emprendida y cuyo objetivo final es el conocimiento y la apropiación de la realidad para disertarla y problematizarla. (p. 32)

Autores como Hoyos (2000), Jiménez (2006) y Galeano (2018) se refieren a la elaboración de estados del arte como un proceso planificado y metódico que fija unos criterios claros para la búsqueda, selección y análisis de la producción científica que circula al rededor del tema de investigación.

Así, nuestro reconocimiento sobre las discusiones referentes a inserción profesional en el campo universitario partió de una búsqueda de documentos (artículos y trabajos de grado), a través

de bases de datos como Dialnet, Redalyc, DOAJ, Emerald y Scielo, y de revistas de orden nacional e internacional como: *Profesorado*, *Educación y Educadores* y *Pesquisa sobre Formação de Professores*, reconocidas por su foco en la investigación sobre las prácticas docentes. Las palabras clave que orientaron la revisión de literatura fueron “inserción/inducción/iniciación profesional y profesores/docentes universitarios”, que fueron traducidas a otros idiomas como el inglés y el portugués.

Debido a la escasa producción específica en la última década sobre la inserción docente en educación superior, se amplió el rango de búsqueda a los últimos 20 años, tomando como criterios de inclusión: 1) que éstos contuvieran en el título, resumen o palabras clave, los términos de referencia, 2) que los textos se refirieran explícitamente a profesores universitarios.

El análisis de los documentos seleccionados se realizó siguiendo las recomendaciones de Piñuel (2002), centrándonos en el contenido explícito de los textos, para luego establecer relaciones entre ellos (por categoría y entre categorías) y adoptando los principios de la codificación abierta y axial que proponen Strauss y Corbin (2002).

Resultados y discusión

Panorama general sobre los estudios de la Inserción profesional docente en la educación superior

Bajo las condiciones anteriores se identificaron 19 documentos (13 artículos de investigación, 4 artículos de reflexión, 1 trabajo de maestría y 1 tesis doctoral), de estos, 14 se encontraban en español, 2 en inglés y 3 en portugués, provenientes de países como: Brasil (3), Colombia (1), España (12), Holanda (1), Perú (1) y Reino Unido (1).

En la escala temporal, se comienzan a registrar trabajos desde el año 2002 al 2020, siendo más regular y constante la producción académica en el campo en la última década.

En términos metodológicos, 14 trabajos son de corte cualitativo, 1 solo uno cuantitativo. Las técnicas e instrumentos privilegiados

para la recolección de información fueron la entrevista, los grupos focales, los cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas y escritos de tipo narrativo elaborados por los propios participantes.

De estos instrumentos se destacan el Cuestionario de Iniciación a la Docencia –CIDU – elaborado por Marcelo, Migorance y Mayor (1993), el cual ha sido un referente para otras investigaciones en el campo, como la Feixas (2002) y Bozu (2009). Este cuestionario se centró en identificar los problemas percibidos por los profesores principiantes, permitiendo develar asuntos concernientes a la docencia (planificación, recursos didácticos, metodología y evaluación), la investigación (proyectos de investigación y publicaciones), la gestión (unidades de apoyo a la docencia y la investigación), el tiempo empleado por los noveles en sus actividades (gestión y administración de las responsabilidades asumidas), los asuntos personales que median en el acoplamiento al centro de inserción (autopercepciones y expectativas frente a su desempeño en el cargo), las relaciones que tejen con la comunidad educativa (los alumnos y los colegas), el entorno espacial en el que se desenvuelve (relaciones con la infraestructura universitaria y los servicios de bienestar laboral) y la formación recibida por parte de la Universidad (apoyos para la cualificación pedagógica y didáctica). Estos indicadores expuestos en el cuestionario dejan entrever cómo estas problemáticas y preocupaciones continúan siendo vigentes, lo cual valida la importancia de emprender acciones desde las universidades que logren establecer un puente entre los saberes profesionales con que llega el docente novel y las expectativas que la misma universidad dispone para con su desempeño profesional.

Al mapear la literatura sobre la categoría de inserción profesional docente en educación superior se encuentra que los referentes con mayor citación frente a la categoría de inserción son Carlos Marcelo García, Zoia Bozu, Mónica Feixas, Cristina Mayor, Joana Romanowski, Selma Pimenta y Michel Huberman entre otros. Además, se observan interconexiones teóricas entre la inserción profesional como un momento determinante para el desarrollo profesional, del cual se derivan implicaciones para el docente

novel y para la institución de educación superior al que se vincula. Estas relaciones ilustran la necesidad de analizar aspectos como la socialización profesional en las culturas profesionales del centro y su impacto en la configuración de la identidad del maestro que recién se vincula, entre otros asuntos. En la imagen 1, se presentan los conceptos relacionados a la inserción profesional en educación superior dando cuenta de su relevancia.

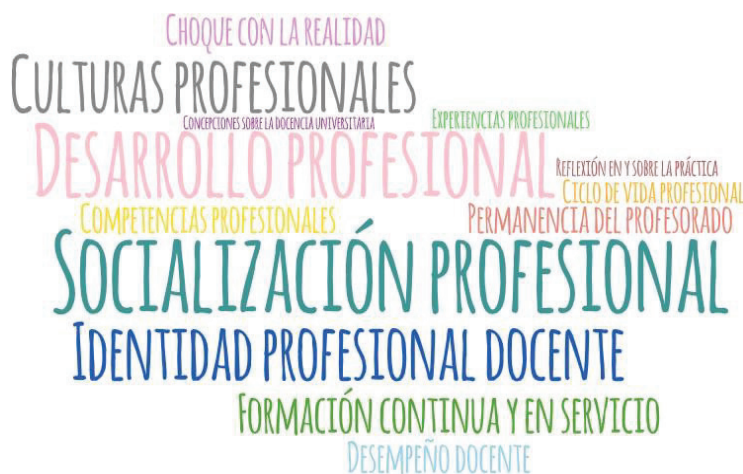


Imagen 1 – Conceptos relacionados con la inserción profesional docente en el marco de la educación superior.
Elaboración propia.

La inserción docente en el ámbito universitario: una mirada desde la producción académica en las últimas dos décadas

Profesores principiantes universitarios

La literatura define a los profesores principiantes como aquellas personas que están atravesando por el período de inicio del ejercicio docente, el cual puede ser entre uno y cinco años (TARDIF, 2004), específicamente para profesores de educación inicial o básica. Pero

al hablar de profesores universitarios, el periodo de inserción varía y se podría afirmar que es principiante en tanto está iniciando como profesor en un contexto universitario, tal vez con años de ejercicio docente en otros niveles, pero que ingresa como profesor nuevo a una organización y tiene que comprender las dinámicas de la docencia, la investigación, la extensión y la administración, como ejes misionales de las Instituciones de Educación Superior. Al respecto, Feixas (2002, citado por Bozu, 2009), menciona que “el profesor novel es un profesor joven, con alguna experiencia profesional y con menos de 3 o 5 años de experiencia docente en una institución universitaria” (p. 300), que sobresale por sus fortalezas y recorrido académico en áreas disciplinares, pero que puede no tener una formación pedagógica o didáctica. En ciertos casos, esta condición los lleva a incorporar en su quehacer profesional una serie de “praxis intuitiva e imitativa”, evocando su vivencia como estudiantes y replicando lo que aprendió por observación, tal como lo reportó Lortie (1975), en la década del 70.

En esta misma línea, reconoce Bozu (2009) que los docentes nóveles en muchas ocasiones han sido alumnos de los profesores que los formaron en el pregrado o en el posgrado. Así, el proceso de socialización universitaria con sus ritos, mitos, ideologías y creencias –el cual había iniciado años atrás en “un aprendizaje de la observación” (ZEICHNER Y GORE, 1990, citado por BOZU, 2009) – ahora se genera en el rol de *colegas* en el marco de la inserción como profesores principiantes.

Ahora bien, se encuentra otro grupo de investigaciones que abordan la inserción profesional desde una comprensión por vertientes o etapas. La primera se denomina *adaptativa* y la segunda *generativa*. Según López, Gómez y Garcés (2016), en el momento adaptativo se espera un acoplamiento a la cultura de la organización; por lo que es un proceso unidireccional en el que se espera que éste apropie las conductas y prácticas de la institución de educación superior. Por su parte, la vertiente generativa se centra en el sujeto y da lugar al reconocimiento de lo que espera el profesor por parte de la organización, dando paso al reconocimiento mutuo entre el

empleador (Institución de organización Superior) y el empleado (profesor novel).

En este sentido, el estudio de King, Roed y Wilson (2018) donde se le atribuye a los “reclutas” la necesidad de comprensión de su papel en las instituciones de educación superior, se enmarca en una perspectiva adaptativa. En este tiempo de inducción – como es nombrado en el Reino Unido –, será tarea de quien se inserta prestar atención a los desafíos que se desencadenan de la comprensión de “las reglas y regulaciones, familiarización con la cultura y métodos de operación de la organización, y necesidades de capacitación y desarrollo personal” (p. 3). Con eso, el profesor novel se encuentra en un periodo de incubación y de prueba de sus habilidades, sobre todo, en la docencia y en la investigación, en el cual se deberá internalizar el “status quo del centro universitario”. (MARÍN, 2005, p. 192)

Además de la temporalidad de la experiencia en la inserción profesional, otras características que tipifican a un profesor como novel son las tensiones, agitaciones y sentimientos vertiginosos por parte de quienes ingresan a la universidad en estos cargos. Para da Oliveira y da Cruz (2017), el período de la inserción está marcado generalmente por “tensiones derivadas de la necesidad de actuar y afirmarse en un entorno desconocido, interfiriendo directamente en el proceso de socialización profesional” (p. 3). En este sentido, sería ingenuo afirmar que, los años de experiencia son condición suficiente para resolver estas tensiones o que existe una linealidad de períodos o etapas definidas en la inserción.

Estas investigaciones permiten señalar la necesidad de problematizar e indagar de manera singular en la experiencia de maestros y en sus narrativas sobre sus tránsitos frente a estas tensiones identificadas por los autores.

Identidad profesional en clave de las expectativas profesionales

La identidad profesional en el marco de la inserción docente en la educación superior se expone en términos de Gewerc (2011, citado por MARTÍN, CONDE Y MAYOR, 2014) como la forma

en que se interiorizan un conjunto de competencias que identifican al profesor universitario. Con esto, las vivencias que constituyen la identidad para algunos autores son clasificadas en cuatro dimensiones: emocional, social, didáctico-pedagógica, e institucional administrativa. Especialmente, la dimensión emocional aparece a modo de transversalización en las demás, porque se ha identificado una “tendencia que marca las sensaciones y percepciones derivadas de las reflexiones y/o interpretaciones que realizan los docentes noveles de los retos que les plantea el contexto que los rodea” (MARTÍN, CONDE Y MAYOR, 2014, p. 157).

Por su parte, otros estudios han mostrado un análisis de la identidad profesional desde una perspectiva relacional. En la Universidad Federal de Río de Janeiro (DE OLIVEIRA Y DA CRUZ, 2017, p. 21) se concluyó que, el intercambio entre pares y la convivencia institucional; así como el lugar del prestigio por ser docente de educación superior en una universidad pública federal; el posicionamiento y reconocimiento social del profesor como sujeto crítico, reflexivo e investigativo son tres características que intervienen el proceso de construcción de identidad. Por tanto, se pone de manifiesto que la cultura institucional tiene fuertes incidencias en la inserción profesional y que estos primeros años son determinantes en el tipo de relacionamiento que se concrete entre los profesores (colegas), los problemas y tensiones compartidas (OSHIRO, 2018), y el profesor principiante y la institucionalidad.

A su vez, la mirada a la identidad profesional se relaciona con el sistema de expectativas que circulan en la inserción. Teóricamente, Rosenthal y Jacobson (1980, citado en Coulon 1995) en sus investigaciones abordaron la pregunta de manera experimental ¿hasta qué punto la imagen que podemos formarnos de alguien, y que le damos a conocer, a veces sin darnos cuenta, determina los resultados que se obtienen de él y de su evolución? Se identifica pues, que esas ideas preconcebidas que se ponen como referentes para que otros actúen o tomen decisiones son las que marcan en algunos casos el devenir identitario de los profesores noveles (MARTÍN, CONDE Y MAYOR, 2014). Así, la integración con los otros docentes,

noveles o experimentados será la forma de reconocer pensamientos compartidos, pautas de conductas, actitudes y valores que se espera construir con el grupo. Así, el sentido dialógico y transaccional de las experiencias en la inserción contribuyen a marcar pautas del ejercicio de la docencia, la investigación y la extensión en la educación superior.

En esta línea, se encuentran varios análisis que muestran el modo en el que operan las expectativas en relación con la construcción de identidad profesional. Por una parte, Oshiro (2018) propone que las expectativas con las que llegan los profesores principiantes no son armónicas o libres de contradicción. Se identifica que el colaborador genera expectativas tanto de lo que se espera de él como de lo que será su experiencia en la institución superior, lo que conlleva a un “choque con la realidad” con el nuevo campo laboral y se amplía la incertidumbre frente al rechazo del grupo de compañeros y la inseguridad frente al trabajo realizado (VEENMAN, 1984). En segundo lugar, Marín (2005) afirma que las relaciones que el profesor novel elabore respecto a las expectativas que él tenga sobre su cargo y las que se tengan sobre él, inciden en alto grado en el devenir de las decisiones que este tome. Afirma así que “la presión que en el docente universitario principiante ejerce la comunidad es de tal grado, que puede llegar a provocar que en él se marque unas expectativas inalcanzables provocando una situación de estrés y desasosiego que pueden incluso hacerle abandonar la profesión” (MARÍN, 2005, p. 194). Finalmente, O’Meara, Bennett y Neihaus (citados en KING, ROED Y WILSON, 2018) postulan que, en ocasiones, ni los programas de inducción docente logran conmover el desajuste de expectativas, lo que conlleva a sostenerlas en el tiempo, hasta que la experiencia provoque una suerte de alineación personal e institucional.

Problemas y preocupaciones de los profesores noveles universitarios

Los problemas y/o preocupaciones de los profesores se han constituido desde mediados del siglo pasado, como un tópico de gran interés dentro de la comunidad académica. Se puede observar,

cómo a medida que la investigación educativa fue centrándose en la formación de los profesores este asunto se fue haciendo relevante a la hora de comprender procesos como la inserción, la socialización y del desarrollo profesional docente en el ámbito escolar y universitario.

Veenman (1984) y Sánchez y Jara (2018) definen un problema como una dificultad que tienen los profesores al momento de realizar una tarea relacionada con la enseñanza y que les imposibilita la consecución de las metas propuestas. Según Ramírez (2016, p. 22) “Los problemas están articulados a las preocupaciones”, pues éstas desde la perspectiva de Hall *et al.* (citado en REYES, 2011, p. 289), se encuentran ligadas a la “disposición personal, del conocimiento y de las experiencias que cada individuo percibe o piensa en relación con una situación determinada”, por lo que dependen ampliamente del problema al que se enfrenten.

En el ámbito de la inserción de profesores universitarios, algunos trabajos e investigaciones mencionan algunos aspectos o situaciones que generan tensión durante los primeros años como profesor y obedecen a las relaciones que éstos tejen con los principios de la docencia, la investigación, la extensión y administración (MARÍN, 2005; BOZU, 2009; STIVANIN Y ZANCHET, 2015; VAN DE BOS, 2017; DE OLIVEIRA Y DA CRUZ, 2017; KING, ROED Y WILSON, 2018).

Con referencia a la docencia, se desprenden según Bozu (2009) *problemáticas con los alumnos* (mediadas en muchos casos por el temor de no lograr una clase atractiva y motivadora que conlleve al aprendizaje) y *problemáticas con la asignatura* que se enseña (tensiones entre la planeación, la secuenciación y el desarrollo de los contenidos), que se pueden verse agudizadas por la ausencia de recursos didácticos para la enseñanza.

Lo anterior conlleva a la existencia de preocupaciones en los profesores de recién ingreso por formarse y capacitarse en asuntos referidos a la pedagogía y la didáctica, pues consideran que son saberes necesarios para armonizar el saber disciplinar con los objetivos del nuevo rol que han asumido (VAN DE BOS, 2017). Esto podría explicarse según Prados, Cubero, Santamaría y Arias

(2013), puesto que “en la mayor parte de las ocasiones, los docentes universitarios no suelen asumir verse a sí mismos como enseñantes, sino más bien como profesionales expertos en un ámbito disciplinar específico” (p. 310), donde se advierte que “un importante número de profesionales que ejercen la docencia en la universidad no han hecho una especialización pedagógica” (DE LA CRUZ, POZO, HUARTE, Y SCHEUER, 2006; CITADOS EN PRADO *et al.*, 2013, p. 310).

Sobre la investigación, se discute cómo esta puede, en algunos casos, fomentar la competencia entre colegas y desviar la atención de la docencia hacia la investigación (Bozu, 2009), aspecto que, hasta antes del ingreso como profesores vinculados a un claustro de educación superior, no se consideraba como un eje protagonista del que hacer del profesor universitario.

Otro aspecto problemático que se avizora en la literatura revisada tiene que ver con asuntos de tipo personal. Entre ellos, las nuevas demandas que suscita ser docente universitario (preparar clases, dirigir proyectos de investigación en pregrado y posgrado, liderar y acompañar proyectos de extensión, y cumplir con la exigencia de divulgación del conocimiento, entre otros) exigen una inversión de tiempo personal mucho mayor, que va en declive de los espacios de disfrute personal (BOZU, 2009), más aún cuando persiste la dificultad para priorizar el trabajo frente a la carga académica asignada (SMITH, 2017, citado en KING, ROED Y WILSON, 2018).

Asimismo, existe una carga simbólica al identificarse y asumirse como profesor universitario en un claustro de gran prestigio, que automáticamente pone al docente en la palestra pública (DE OLIVEIRA Y DA CRUZ, 2017). Estas situaciones de presión interna y externa (lo que otros esperan de él) demandan cierta capacidad para adaptarse a las normas y costumbres que hacen parte del medio académico y que son legitimadas por el centro de inserción (KING, ROED Y WILSON, 2018), y que, al no alinearse a sus expectativas personales, pueden detonar en él, el deseo de abandono.

Finalmente, para autores como Peacock y Rawson (2001, citados en MARÍN, 2005) “muchos de estos problemas vienen dados por la

falta de una visión holística del aprendizaje, de la enseñanza y de la vida del centro” (p. 197), lo cual hace que en cada contexto universitario, los problemas y preocupaciones están dados por las condiciones, exigencias y objetivos trazados por el claustro universitario y que al conjugarse con variables de tipo personal y profesional de los docentes noveles, se definan y estructuren problemáticas diferentes a las enunciadas en la literatura o con un nivel de representatividad mayor o menor, situación que amerita asumir la inserción desde una perspectiva multidimensional y situada.

Programas de acompañamiento a la inserción

Al referirnos a los profesores principiantes y a la etapa de inserción profesional es común encontrar referencias sobre programas de inserción o inducción dirigidos específicamente para este grupo de maestros (SÁNCHEZ Y MAYOR, 2006; FONDÓN, MADERO Y SARMIENTO, 2010; YOT Y MAYOR, 2012; TORRES Y MOHAND, 2014; STIVANIN Y ZANCHET, 2015; LÓPEZ, GÓMEZ Y GARCÉS, 2016; VAN DEN BOS, 2017 Y DO NASCIMENTO Y ROMANOWSKI, 2020). Así, según Yot y Mayor (2012) los programas de inserción no son programas de capacitación inicial ni adicional, sino propuestas diseñadas específicamente para atender las necesidades de los profesores que recién se inician en la enseñanza.

Sobre estos programas de acompañamiento, algunos autores refieren aspectos que deben ser tenidos en cuenta en su planeación y ejecución. En este sentido, López, Gómez y Garcés (2016) advierten: 1) la necesidad de contar con objetivos claros, 2) abordar asuntos de la gestión institucional, 3) planificar las actividades que van a desarrollar los involucrados, 4) implementar estrategias de seguimiento y evaluación del programa. Los autores en consonancia con Martín, Conde y Mayor (2014) consideran que los contenidos del programa deben ser flexibles y definirse a partir de las características y necesidades sentidas por los profesores noveles para que el proceso se a benéfico para ellos y para la organización.

Estos programas pueden perseguir objetivos diversos. Stivanin y Zanchet (2015 citando a FERREIRA Y REALI, 2005) menciona que uno de los propósitos que persiguen estas estrategias es “ayudar a ingresar a la profesión de una manera menos traumática, ante el conjunto de demandas que recaen sobre los profesionales nuevos y que exigen cambios personales, conceptuales y profesionales” (p. 2). Otros asuntos mencionados por las autoras, de acuerdo con Marcelo (1999), son la intención de “incrementar las posibilidades de permanencia de los docentes principiantes [...], promover el bienestar personal y profesional de docentes principiantes y transmisión de la cultura de sistemas a docentes principiantes” (p. 122) así como la necesidad de recibir una “asesoría y formación” adaptada a las necesidades propias de quienes atraviesan por esta etapa.

Por su parte, Sánchez y Mayor (2006) advierten que los programas de inserción deben vincular “formación y contexto de trabajo, es decir, un programa que ayudase a los profesores noveles a adquirir destrezas como docentes en el contexto de su propio departamento” (p. 926). Lo que muestra la importancia de situar la formación de cara a las características propias de los profesionales y los contextos universitarios en los que se insertan y desarrollan su práctica docente.

Además, estos programas exponen su intención de facilitar la inmersión de los docentes nuevos a la cultura profesional del centro, enfatizando en la docencia, la constitución de la identidad y el desarrollo profesional. Con esto, se espera facilitar el reconocimiento de la institución universitaria por parte del profesor novel, favoreciendo su integración a la misma, mientras se fortalecen sus competencias (BOZU, 2008) profesionales para “potenciar el desarrollo profesional, personal y laboral del docente universitario” (TORRES Y MOHAND, 2014, p. 455).

Así como sus objetivos, en tiempo y estrategias los programas de inserción en el ámbito universitario continúan siendo diversos. Se encuentran propuestas que oscilan entre unas semanas y un año de duración, siendo algunas de carácter intensivo y otras de menor periodicidad (PERALES, SÁNCHEZ Y CHIVA, 2002). De la literatura revisada, sobresale el diseño y desarrollo de cursos de

formación continua (NASCIMENTO Y ROMANOWSKI, 2020), la oferta de charlas, seminarios y talleres (STIVANIN Y ZANCHET, 2015), actividades de análisis sobre la práctica y los ciclos de mejora sobre la misma (YOT Y MAYOR, 2012; MARTÍN, CONDE Y MAYOR, 2014) y el acompañamiento a través de profesores experimentados bajo el rol de mentores y/o tutores hacia profesores novatos (FEIXAS, 2002; PERALES, SÁNCHEZ Y CHIVA, 2002; TORRES y Mohand, 2014).

Al igual que en el campo de la educación básica y media, sobresale la mentoría y/o tutoría como una alternativa para el apoyo en la inserción, la cual es bastante usada en la educación superior. Como aspectos positivos de la puesta en marcha de procesos de acompañamiento entre pares, Torres y Mohand (2014) destacan la posibilidad que este trabajo situado genera en el ámbito personal, ya que permite una relación más estrecha entre el profesor novel y el experimentado en y para la identificación de sus necesidades e inquietudes, permitiendo, además, el fortalecimiento del compromiso con el centro, la creación de vínculos y mayores sinergias entre colegas. Como aspectos negativos resaltan las dificultades para alinear los tiempos de encuentro entre noveles y mentores, la asignación de docentes acompañantes que no pertenecen a la misma unidad académica y la falta de entendimiento de estas actividades como un proceso autorreflexivo y formativo, que no obedece a un asunto evaluativo u homogenizante.

De acuerdo con las estrategias antes mencionadas, López, Gómez y Garcés (2016) llaman la atención sobre la existencia de programas de inserción que se desarrollan de manera formal e informal, “entendiendo por formal la existencia de instructivos, guías o manuales; e informal como el desarrollo espontáneo de este proceso” (p. 57). Ambas alternativas pueden abordar información general (del contexto institucional, sus procesos y procedimientos) o específica (concerniente a la unidad académica donde se inserta el profesor principiante y la función y rol que va a desempeñar) en el desarrollo de las actividades propuestas.

Ahora bien, cabe preguntarse sobre las temáticas que son priorizadas en el marco de los programas de carácter formal. En este sentido se puede observar que, los contenidos son diversos y se orientan en algunos casos a: 1) reconocimiento de la vida institucional, que abarca asuntos de carácter técnico y burocrático (YOT Y MAYOR, 2012; DO NASCIMENTO Y ROMANOWSKI, 2020), 2) el desarrollo de la capacidad reflexiva, que vincula cuestionamientos acerca del rol docente, los retos de la profesión y el lugar de la experiencia para la enseñanza (STIVANIN Y ZANCHET, 2015) y 3) las habilidades para la enseñanza a partir de la discusión de temas transversales (STIVANIN Y ZANCHET, 2015), la definición de los principios del aprendizaje del adulto (YOT Y MAYOR, 2012) y el desarrollo de competencias docentes para la innovación (PERALES, SÁNCHEZ Y CHIVA, 2002).

Entre las estrategias de formación es conocido en el campo el uso de portafolios y carpetas (CANO Y IMBERNON, 2003; BOZU, 2008) docentes en las que se muestran los esfuerzos del maestro por mejorar su enseñanza, al tiempo que operan como estrategias reflexivas. “La carpeta del docente puede considerarse desde tres puntos de vista: como una credencial, como un conjunto de premisas sobre la enseñanza y el aprendizaje, y como la posibilidad de realizar una experiencia de aprendizaje genuina y reflexiva” (LYON, 1999 citado en BOZU, 2008, p. 201).

Además, cabe mencionar que, la incursión de las TIC para el desarrollo de programas de inserción ha tomado fuerza debido a ciertos aspectos que no pueden controlarse como es la disposición de tiempos para el desarrollo de actividades presenciales. Se identifica en la literatura que se han venido configurando programas de acompañamiento que vinculan el uso de recursos digitales permitiendo la comunicación sincrónica y asincrónica, a través de redes sociales, plataformas educativas, entre otros (YOT Y MAYOR, 2012).

Igualmente, es relevante indicar que, en algunos casos, los programas de apoyo a la inserción se instauran como un recurso de libre acceso, en el cual el profesor decide si participa o no (NASCIMENTO Y ROMANOWSKI, 2020), y en pocos casos

se configuran como un proceso de carácter obligatorio para su vinculación a la institución de educación superior (STIVANIN Y ZANCHET, 2015).

Finalmente, los trabajos revisados valoran como positiva la implementación de estos programas, más allá de las estrategias y modalidades utilizadas, al punto que algunos docentes consideran que es un requisito obligatorio para ingresar a la docencia universitaria (MEDINA, JARAUTA Y URQUIZU, 2005). Estos coinciden en que, abrir espacios para la discusión e intercambio social y académico con otros colegas puede ayudar al proceso de adaptación de los profesores noveles a las nuevas actividades que comenzará a desempeñar, viendo a sus colegas como un apoyo en el proceso de aprendizaje. Yot y Mayor (2012) hacen énfasis en la oportunidad que estos programas brindan para que cada maestro identifique sus propias necesidades formativas, potenciando la reflexión como un ejercicio constante en el marco de su práctica profesional.

La inserción profesional docente en educación superior. Una mirada desde la experiencia

El concepto de experiencia en la formación docente

Dicen Contreras y Pérez (2010) que, la “educación como experiencia es, por encima de todo, vivir el encuentro educativo como una experiencia” (p. 30), lo que nos impone de inmediato el preguntarnos qué entendemos entonces por *experiencia*, inquietud de no fácil resolución, que además nos llevará necesariamente a tratar de aclarar, qué es eso de experiencia en educación y para nuestro caso, la experiencia en la formación docente.

Se reconoce así, que son múltiples los sentidos que pueden derivarse de este término. Basta con referir las prácticas más o menos estabilizadas, que se llevan a cabo en ámbitos educativos, o la perspectiva sobre las situaciones singulares que se desarrollan en los

misimos y que se derivan en procesos de formación a través de lo que se ha llamado la experiencia.

Para el interés del presente análisis, se recogen los aportes de Larrosa (2003), quien, en el proceso de indagación sobre la experiencia formativa, entiende a la experiencia como "... lo que nos pasa, lo que nos acontece, lo que nos llega" (LARROSA, 2003, p. 168), sentido en el que se piensa en un "sujeto", en este caso un docente, influido por una serie de fenómenos que le circundan en su día a día y que le transforman y determinan, no solo en sus maneras de actuar, sino de pensar y reflexionar.

La experiencia entendiéndose pues, como "*eso que me pasa*". *No que pasa, sino "eso que me pasa"*; deriva en una percepción personal y subjetiva, una vivencia del sujeto muchas veces no mediada por un acto consciente, sino que simplemente sucede y cuando es nombrado, se posiciona como algo que sucedió, es decir, que ya ha pasado.

En este sentido, vale ratificar que los sujetos pueden atravesar una misma situación o proceso, y vivirlo de forma diferente, ello por cuanto se ha dicho que la experiencia es subjetiva. Este es el caso de los profesores noveles universitarios, quienes afrontan desde su llegada atraviesan una serie de situaciones que ponen en contraste la dimensión profesional y personal que rodea su práctica y que se han ido configurando desde sus trayectorias profesionales, vivencias y experiencias que han modelado sus firmas de sentir, pensar y actuar.

La inserción docente en la Universidad de Antioquia: una experiencia formativa

En esta esta ocasión se presenta la experiencia del *Diplomado en Fundamentación Pedagógica y Didáctica Universitaria de la Universidad de Antioquia*, la cual ha coadyuvado a la inserción profesional docente y que reúne, varias características relevantes en relación no solo a la idea de experiencia como *experiencia formativa*. Dicha iniciativa de apoyo a la práctica docente en el ámbito universitario ha sido acogida por profesores de recién ingreso generando aportes a la constitución de su identidad docente en construcción. Al igual que

la experiencia de Medina, Jarauta y Urquizo (2005) la preocupación de este diplomado se centra en la mejora de las competencias para la docencia del profesorado universitario.

Dicho escenario formativo, que ya ha sido comentado en otras disertaciones (Jiménez, 2018), es apoyado por la Facultad de Educación y proyectado por con el programa de Desarrollo Docente de la Vicerrectoría de Docencia. Esta propuesta se ha concebido como un “espacio de formación, encuentro, intercambio y reflexión para que los grupos de profesores inscritos reconozcan los fundamentos teóricos y metodológicos de la pedagogía, la didáctica, el currículo y la evaluación...” (DOCUMENTO DE TRABAJO, 2018, p. 1), que a través de encuentros entre el profesorado universitario novel y el profesorado con experiencia facilita el aprendizaje de tareas relacionadas con su condición de profesor universitario.

Cabe anotar que, el Diplomado ha tenido para sus últimas versiones como objetivo primordial, el apropiar elementos conceptuales y metodológicos de la pedagogía, la didáctica, el currículo, la evaluación, el uso de TIC, la diversidad, la inclusión, y la reflexión sobre el ser maestro. Estos asuntos también se han visibilizado en programas de acompañamiento a la inserción (PERALES, SÁNCHEZ Y CHIVA, 2002; YOT Y MAYOR, 2012; STIVANIN Y ZANCHET, 2015) identificados en la revisión de la literatura.

También vale la pena subrayar que, en los encuentros presenciales que se han llevado a cabo en la formación del diplomado se facilita la exposición y discusión de ideas, además de la construcción colectiva de planteamientos, propuestas y reflexiones, de orden teórico y experiencial, lo cual puede constatarse en el relato de sus participantes

El diplomado me brinda a mí unas oportunidades acerca de pensarme el ejercicio de ser docente, (...), en mi formación no había tenido la oportunidad de discutir acerca de pedagogía, de didáctica, cuáles herramientas tener, que influye o confluye en el momento de dar una clase, etc. Ese es el espacio de reflexión brindado, que, junto con otros profesores,

uno dice: no estoy sola, otros han pasado por situaciones similares, ha sido un acompañamiento muy especial (...) en los encuentros que hemos tenido, he podido fortalecer la reflexión, acerca de la vocación del ser maestro. (Profesora CR, 2019)

De este modo, los profesores resaltan las estrategias reflexivas implementadas en el diplomado, porque canalizan la expresión de la experiencia docente, en términos de escucharse en común, y develar ante otros las situaciones por las que han atravesado, “eso que les pasa o les ha Pasado”, contrastándose ello con los ejercicios de teorización que se adelantan en la propuesta académica del diplomado. Lo cual propicia el establecimiento de relaciones entre los participantes (profesores noveles y experimentados), en un intercambio que permite según Stivanin y Zanchet (2015) escuchar a otros y ser escuchados.

En el marco de las estrategias metodológicas del diplomado se encuentra la conformación de Grupo de Interés Específico (GIE), concebidos como grupos pequeños de discusión, reflexión y producción, acerca de uno de los temas relacionados con las prácticas docentes en el contexto de la educación superior, se gestan experiencias de formación tal como lo narra otro de sus participantes, “(...) elegí el GIE de Didáctica para observarme más, (...) y poder observar a los compañeros, cómo funcionan, cuáles son sus dudas, qué otras estrategias ellos utilizan, (...) para tener aprendizajes de todas esas otras experiencias” (Profesor CV, 2019). La posibilidad de elegir el GIE da cuenta de la flexibilidad que autores como López, Gómez y Garcés (2016) mencionan como característica esencial de un programa de inserción.

Ahora bien, se destacan dos potencialidades de los componentes de formación que configuran el Diplomado: el *Ser Maestro*, que “(...) busca que los docentes que participen de estas sesiones puedan reflexionar alrededor de lo que sucede entre los sujetos y su relación con el saber, en el marco de las relaciones pedagógicas.” (DOCUMENTO DE TRABAJO, 2018, p. 6), y el componente de

Currículo, donde más allá de presentar asuntos referidos a la técnica y gestión curricular, se busca generar reflexiones en el profesorado participante, mediante el análisis de las prácticas curriculares que se llevan a cabo o que puede desatarse en el día a día de un profesor universitario, en últimas, tal como lo dice uno de los orientadores: “(...) yo intento aproximar la temática al mundo vital de los profesores, mostrando que el currículo no les es ajeno a ellos (...), facilitando una confrontación en el presente, el pasado y el futuro de ellos mismos como docentes” (Profesor-orientador JU, 2021).

Vale señalar a manera de cierre, que el Diplomado da espacio en múltiples momentos, a la emergencia de los ámbitos personales y profesionales de los participantes, por cuanto se da pie a una participación permanente y solidaria, con una escucha activa por parte de los docentes participantes, recuperando, por supuesto, las particularidades de los procesos de formación recibidos, decantándose en una reflexión y proyección hacia los roles que van a desempeñar los docentes principiantes (Bozu, 2009). Una experiencia de formación donde en efecto “la experiencia de los propios sujetos”, coadyuva a su propia formación.

Conclusiones

Si bien el diplomado ha sido el primer paso para pensar en la Universidad de Antioquia la inserción profesional docente es importante identificar aquellos aspectos que podrían formar parte del acompañamiento al docente novel universitario de cara a los ejes misionales. En primer lugar, la literatura revisada permite conocer la necesidad de realizar una caracterización del grupo de maestros para develar las necesidades de los maestros que se inserta. En segundo lugar, anticipando que la formación disciplinar y en investigación son los componentes con los que mayor familiarización se cuenta a partir de los posgrados, se recomienda que los programas de inserción incorporen y atiendan las necesidades de formación pedagógica y didáctica como un imperativo de acompañamiento a los docentes noveles en la oferta de acompañamiento a la inserción (DO

NACIMIENTO Y ROMANOWSKI, 2020; BOZU, 2009; YOT Y MAYOR, 2012).

Además de la formación docente, se reconoce necesario seguir disponiendo espacios periódicos de reflexión en los que la experiencia de los maestros que se insertan sean protagonistas y que su vinculación al centro de educación superior sea reconocida. Por esto se sugiere establecer una ruta que facilite el acoplamiento paulatino de los profesores principiantes a la estructura y modos de funcionamiento de las universidades, con la ayuda de la mentoría y lugares de discusión que contribuyan al proceso de co-formación entre pares, posibilitando que sus ideas sean escuchadas y tenidas en cuenta.

Por su parte, uno de los retos de los programas de formación reside en favorecer la coexistencia de los estilos propios en la enseñanza, la investigación y la gestión a la extensión, sin provocar una homogenización (LÓPEZ, GÓMEZ Y GARCÉS, 2016) institucional que desconozca que la innovación educativa parte de las singularidades en los modos de ser y de actuar (prácticas) docente en el marco de la cultura institucional.

Finalmente, Zanchet *et al.* (2014 citada en DO NACIMIENTO Y ROMANOWSKI, 2020) insisten en exponer que pensar de manera separada la docencia, la investigación y la extensión es uno de los grandes desafíos de los docentes noveles porque desde la formación posgradual han venido pensando estos ejes de manera desarticulada.

REFERENCIAS

BOZU, Z. **Carpeta docente como práctica formativa y de desarrollo profesional del profesorado universitario novel.** Un estudio de casos. (Disertación de tesis Doctoral), Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universitat de Barcelona, 2008..

BOZU, Z. El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, 2, 317-328, 2009.

CANO, E.; IMBERNON, F. La carpeta docente como instrumento de desarrollo profesional del profesorado universitario. **Revista Interuniversitaria de formación del profesorado**, 17(2), 43- 51, 2003.

CONTRERAS, J.; PÉREZ, N. La experiencia y la investigación educativa. En: CONTRERAS, J. y PÉREZ, N. (comp.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010.

COULON, A. **Etnometodología y educación**. Buenos Aires: Paidós, 1995.

DA OLIVEIRA, T.; DA CRUZ, G. Inserção profissional docente no ensino superior. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, 25, 1-23, 2017.

DOCUMENTO DE TRABAJO. Propuesta formativa diplomado en fundamentación pedagógica y didáctica universitaria cohorte 2018. Vicerrectoría de Docencia – Programa de Desarrollo Docente y Facultad de Educación, Departamento de Pedagogía, Universidad de Antioquia, 2018.

DO NASCIMENTO, P.; ROMANOWSKI, J. Contribuições da formação continuada para professores universitários ingressantes. **Reflexão e Ação**, 28(1), 204-219, 2020.

FEIXAS, M. El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. **Boletín de la RED-U**, 2(1), 33-44, 2002.

FONDÓN, I.; MADERO, J.; SARMIENTO, A. Principales Problemas de los Profesores Principiantes en la Enseñanza Universitaria. **Formación universitaria**, 3(2), 21-28, 2010.

GALEANO, M. **Estrategias de investigación social cualitativa: el giro de la mirada**. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia, 2018.

HOYOS, C. **Un modelo para investigación documental**: Guía teórico-práctica sobre construcción de Estados del Arte con importantes reflexiones sobre la investigación. Medellín, Colombia: Señal Editora, 2000.

JIMÉNEZ, A. El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. En: JIMÉNEZ, A; TORRES, A. (comp.). **La práctica investigativa en ciencias sociales**. U. Pedagógica Nacional, 2006.

JIMÉNEZ, M. Acompañar la profesionalidad pedagógica y profesionalidad académico investigativa: retos para la formación docente universitaria. **VIII Congreso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica (VIII CIPA)**, septiembre 17-20, 2018.

KING, V.; ROED, J.; WILSON, L. It's very different here: practice-based academic staff induction and retention. **Journal of Higher Education Policy and Management**, 40 (5), 470-484, 2018.

LARROSA, J. Experiencia y pasión. En: **Entre las lenguas**. Lenguaje y educación después de Babel. Barcelona: Laertes, 2003.

LÓPEZ, A.; GÓMEZ, B.; GARCÉS, R. La inducción como “danza generativa”: lineamientos teóricos y metodológicos para el diseño de un programa de inducción de personal docente y no docente en las Instituciones de Educación Superior. **Uni-pluriversidad**, v. 16, n. 2, 2016.

LORTIE, D. **Schoolteacher: a Sociological Study**. London, England: University of Chicago Press, 1975.

MARÍN, V. El inicio de la vida profesional del docente universitario. Hacia la determinación de los elementos que marcan la socialización del profesor universitario principiante. *Docencia e Investigación (5)* 2005, p. 191-209.

MARTÍN, Á.; CONDE, J.; MAYOR, C. La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. **REDU. Revista de Docencia Universitaria**, 12(4), 141-160, 2014.

MEDINA, J.; JARAUTA, B.; URQUIZU, C. Evaluación de la formación del profesorado universitario novel. **Revista Iberoamericana de Educación (OEI)**, 2005, v. 36, n. 11, 2005.

OSHIRO, M. **El docente novel y sus percepciones sobre el proceso de inserción laboral en la educación superior**. (Dissertación Doctoral), Pontificia Universidad Católica del Perú-CENTRUM, 2018.

PRADOS, M.; CUBERO, M.; SANTAMARÍA, A.; ARIAS, S. El yo docente en la universidad. Posiciones del yo y voces en la construcción narrativa de las identidades del profesorado universitario, Infancia y Aprendizaje. **Journal for the Study of Education and Development**, 36:3, 309-321, 2013.

PERALES, M. J.; SÁNCHEZ, P. y CHIVA, I. El “curso de iniciación a la docencia universitaria” como experiencia de formación de profesores universitarios noveles en la Universitat de València. Un sistema de evaluación. **RELIEVE**, v. 8, n. 1, p. 49-69, 2002.

PIÑUEL, J. Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. **Sociolinguistic studies**, 3(1), 1-42, 2002.

RAMÍREZ, N. **El proceso de inserción profesional del profesor principiante de Ciencias Naturales:** Cuatro casos en Colombia. (Disertación de Maestría). Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 2016.

REYES, L. **Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la Docencia.** Preocupaciones, Problemas y Desafíos. (Disertación Doctoral), Didáctica y Organización Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, 2011.

SÁNCHEZ, M.; MAYOR, C. Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. **Revista Educación**, 339, 923-946, 2006.

SÁNCHEZ, G.; JARA, X. De la formación inicial al trabajo docente: Comprensión de la trayectoria. **Revista Educación**, 42(2), 1-20, 2018.

STIVANIN, N.; ZANCHET, B. Programas de inserção à docência: percepções de professores universitários. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, 6(11), 79-90, 2015.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.** Traducción: Editorial Universidad de Antioquia, Facultad de Enfermería, 2002.

TARDIF, M. **Los saberes del docente y su desarrollo profesional.** Madrid: Narcea, 2004.

TARDIF, M.; BORGES, C. La inserción profesional de Docentes Noveles: Tendencias recientes y retos futuros. En: Organización de Estados Iberoamericanos. **Formación e Inserción Profesional: Desafíos y pistas de facilitación para la profesionalización docente**, 2013. p. 19-43.

TORRES, L.; MOHAND, L. La mentorización entre el profesorado universitario junior y senior. Un proceso de aprendizaje, apoyo y enriquecimiento mutuo. **Revista INFAD de Psicología**. International Journal of Developmental and Educational Psychology, v. 6, n. 1, 2014, p. 453-462.

VAN DEN BOS, P. Changing concerns of beginning Dutch university teachers. **Journal Of Applied Research In Higher Education**. v. 9, n. 4, 2017.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, 54, (2), 143 -178, 1984.

YOT, C.; MAYOR, C. Nuevas tendencias en el proceso de formación y mentoría de profesores universitarios noveles en su primer año de docencia. **Olhar de professor**, 15 (2), 2012. p. 297- 314.

LOS INICIOS EN LA DOCENCIA EN EL NIVEL
SUPERIOR. UN ESTUDIO DE CASO DE DOCENTES
PRINCIPIANTES GRADUADOS DEL PROFESORADO
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE UNA
UNIVERSIDAD PÚBLICA ARGENTINA

VIOLA MARIANA
Universidad Nacional de Luján – Argentina
Marinavdel73@yahoo.com.ar

Resumen

Esta comunicación presenta distintas decisiones metodológicas del proyecto de investigación “Las prácticas docentes en los inicios de la docencia en el Nivel Superior. El caso de los docentes principiantes graduados del Profesorado de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján (UNLu)”.

Esta investigación se desarrolla desde una lógica cualitativa buscando comprender cómo es el proceso de construcción de las prácticas docentes en el Nivel Superior de docentes principiantes graduados del Profesorado de Ciencias de Educación de la UNLu.

En esta oportunidad compartiremos el trabajo de campo realizado durante el 2020, atravesado por el contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) y hacia finales de año de distanciamiento social establecido en nuestro país; lo que promovió diversas reflexiones sobre las tareas propuestas a los fines de este estudio, especialmente en el relevamiento de información. Asimismo, expondremos algunas ideas que surgieron de esta entrada al campo. Las reflexiones expresadas por las profesoras principiantes sobre las prácticas en este contexto, las/nos interpelan y aportan a la reflexión de las futuras prácticas en la presencialidad. Una cuestión que destacamos es la posibilidad que brinda la tecnología de responder en otros tiempos y con otros recursos tecnológicos.

De los primeros análisis hemos encontrado en los dichos de las profesoras “*principios*” que buscan sostener a pesar de la modalidad de trabajo y al trabajo colaborativo con sus compañeros como un rasgo característico en el desarrollo de sus prácticas docentes.

Este escrito expresa nuestro repensar sobre todo este proceso de indagación, los datos relevados en las entrevistas en profundidad y los análisis realizados hasta el momento.

Palabras clave: investigación cualitativa, prácticas docentes, profesores principiantes.

En esta comunicación nos proponemos¹ presentar distintas decisiones metodológicas del proyecto de investigación² “Las prácticas docentes en los inicios de la docencia en el Nivel Superior. El caso de los docentes principiantes graduados del Profesorado de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján (UNLu)”. En esta oportunidad compartiremos el trabajo de campo realizado durante el 2020, atravesado por el contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO)³ y hacia finales de año de distanciamiento so-

1. Es una decisión escribir en primera persona del plural, ya que este trabajo de investigación se da en permanente intercambio y colaboración con mi directora de tesis.
2. Proyecto de investigación aprobado en la admisión a la Maestría en Práctica Docente de la Universidad Nacional de Rosario; directora Alicia Caporossi.
3. En fecha 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de La Salud (OMS), declaró el brote del virus SARS-CoV-2 como una pandemia. En la Argentina, mediante el Decreto n. 297/20, se dispuso el “*aislamiento social, preventivo y obligatorio*” (ASPO), durante el 20 y el 31 de marzo del corriente año para los y las habitantes del país y para las personas que se encontraran transitoriamente en él. Este plazo, fue sucesivamente prorrogado a través de los Decretos n. 325/20, 355/20, 408/20, 459/20 y 493/20 y, con ciertas modificaciones según el territorio, por los Decretos n. 520/20, 576/20, 605/20 y 641/20 hasta el 16 de agosto del corriente año, inclusive. Luego siguió el “*aislamiento social preventivo y obligatorio*” que permitió que distintas actividades económicas comenzaran a funcionar. Sin embargo, es importante aclarar que las clases presenciales permanecieron suspendidas en todos los niveles y en todas las modalidades hasta que se dispusiera el reinicio de las mismas en forma total o parcial, progresiva o alternada, y/o por zonas geográficas o niveles o secciones o modalidades, previa aprobación de los protocolos correspondientes. En el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), conformada por Ciudad de Buenos Aires y distritos del conurbano de la Provincia de Buenos Aires, esto se sostuvo durante todo el año, con algunas experiencias de retorno en algunas instituciones y grupos de estudiantes según las posibilidades institucionales y el contexto más amplio.

cial establecido en nuestro país; lo que promovió diversas reflexiones sobre las tareas propuestas a los fines de este estudio, especialmente en el relevamiento de información.

Esta investigación se desarrolla desde una lógica cualitativa buscando comprender cómo es el proceso de construcción de las prácticas docentes en el Nivel Superior de docentes principiantes graduados del Profesorado de Ciencias de Educación de la UNLu. Procuramos en este proceso interpretativo construir conocimiento sobre los siguientes interrogantes que hemos formulado al plantear el *problema*: ¿qué conocimientos profesionales conforman las prácticas de los docentes principiantes?; ¿cómo intervienen las instancias del trayecto formativo en la construcción de las prácticas docentes de los principiantes?; ¿qué factores tienen en cuenta cuando toman decisiones en las situaciones siempre complejas y singulares que les presentan sus primeras inserciones en la práctica?; ¿cómo es la articulación teoría-práctica de los docentes principiantes al asumir sus prácticas?; ¿qué aprendizajes profesionales reconocen en sus prácticas docentes los profesores principiantes en las instituciones de Nivel Superior donde trabajan?

Esta formulación de preguntas y la indagación a partir de las mismas nos permite comprender los procesos de construcción de las prácticas docentes en el Nivel Superior en los docentes principiantes graduados del Profesorado de Ciencias de Educación de la Universidad Nacional de Luján (UNLu). Asimismo, generar conocimiento sobre cómo se da ese proceso de construcción al reconocer sus dimensiones, variaciones y características particulares (Yuni, 2005).

Destacamos algunos conceptos centrales que nos ofrecen un marco teórico de referencia para estudiar los procesos de construcción de las prácticas docentes de los principiantes: práctica docente, docente principiante y la formación docente como un trayecto. La extensión de esta comunicación no nos permite un desarrollo en profundidad, por lo que expondremos algunas ideas sustantivas.

Una categoría relevante para esta investigación es la de *práctica docente*. Davini anticipa que es una visión restringida limitar la práctica al hacer, pues en esa acción el sujeto involucra el pensamiento,

sus valoraciones y nociones del mundo. “Es decir, *acción y pensamiento* van de la mano, y en este proceso influyen ideas y valoraciones propias resultado de diversas experiencias anteriores, sociales y personales” (2015, p. 24). Para ampliar la categoría práctica docente, la autora recupera la producción de Bourdieu, quien desde la sociología y la antropología, estudia las prácticas sociales.

[Bourdieu] afirma que las *prácticas sociales* son el resultado de, y a su vez se originan en esquemas de pensamiento, percepción y acción, incorporados socialmente y compartidos por todos los miembros de un grupo o clase social. No se trata de los “contenidos” de esos pensamientos, percepciones o acciones, sino que ellos se soportan en esquemas mentales y culturales como sistema de relaciones. (DAVINI, 2015, p. 25)

Por lo que sostiene que la práctica se construye a partir de y en relación con el *habitus*, entendido como un sistema de estructuras cognitivas y motivacionales, de principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones. En consonancia con esto, las prácticas docentes se estudian en términos relacionales y el *habitus* es considerado en relación con las condiciones sociales en las que se han constituido. Hay que mencionar además, que estas estructuras de pensamiento y acción internalizadas a través del *habitus*, resultan organizadores de la acción y en la práctica permiten la toma de decisiones por analogías, resultando una bisagra entre el conocimiento y las situaciones de la práctica.

Teniendo en cuenta estos planteos, la autora explica que cuando hablamos de práctica docente se hace referencia a la capacidad de intervenir y enseñar en situaciones particulares, ante problemas genuinos, que requieren reflexión y toma de decisiones a partir del contexto institucional y social más amplio y no reduciéndola al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el hacer.

Aporta en este estudio la distinción que realiza Achilli entre práctica docente y práctica pedagógica. Define a la primera como “el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas

y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales” (1986, p. 6) que involucra una compleja red de actividades y relaciones que incluyen las propias de enseñar, pero a estas se agregan otras, es decir, considera a aquellas actividades burocráticas, como planillas, preparación de documentación; y otras propias de la organización institucional, reuniones con padres, reuniones de personal, encuentros de perfeccionamiento, viajes curriculares, entre otros. Mientras distingue que la práctica pedagógica es “el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro – conocimiento – alumno, centrada en el ‘enseñar’ y el ‘aprender’” (1986, p. 7), denominadas por otros autores como prácticas de enseñanza (LITWIN, 1997; EDELSTEIN, 2011).

En relación con el concepto de *docente principiante*, distintas investigaciones nacionales coinciden en determinar que se consideran principiantes⁴ a los docentes que cuentan con una antigüedad entre 1 a 5 años, es decir, que se encuentran transcurriendo los primeros cinco años de desempeño laboral en la docencia. Perrenoud reconoce como un enseñante principiante a quien se “encuentra entre dos identidades, abandona su papel de estudiante pendiente de examen para introducirse en el de un profesional responsable de sus decisiones” (2006, p. 18).

Distintos estudios sostienen que los primeros años en la docencia constituyen “un período de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal” (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 30). En el mismo sentido, Menghini (2011) destaca que en los primeros años los docentes se insertan progresivamente en la lógica de la profesión y aclara que:

... este período de iniciación reviste importancia porque se lo encuadra en el marco del desarrollo profesional y como bisagra entre la formación inicial y la permanente. Se supone que es una

4. No desconocemos que algunos autores se refieren a estos docentes como *noveles* o *novatos*.

etapa de transición en la cual los docentes tienen dos tareas que cumplir: enseñar y aprender a enseñar (FEIMAN-NEMSER, 2001 en MENGHINI, 2011, p. 76).

Al mismo tiempo, Vezub plantea que los inicios en la docencia suponen:

una etapa singular por diversos motivos: por los desafíos y problemas que enfrentan los principiantes; por las inseguridades y temores propios de los comienzos, la falta de experiencia en el rol; por la responsabilidad que significa estar al frente de un salón de clases a cargo de un grupo de alumnos a los cuales hay que enseñar, incluir y desarrollar; por el desajuste que se produce entre los esquemas teóricos e ideales aprendidos en las instituciones y el funcionamiento complejo, a veces vertiginoso y caótico, de la realidad escolar (2010, p. 24).

Es decir, numerosas investigaciones dan cuenta y coinciden en señalar que los profesores principiantes enfrentan distintos desafíos propios de esta etapa.

Asimismo, para el estudio de las prácticas docentes resulta importante reconocer a *la formación docente como un trayecto*, como un espacio flexible y de construcción (ANIJOVICH, 2014), en el cual este período de ser principiante es parte. En este trayecto formativo se pueden identificar cuatro momentos fundamentales: la biografía escolar, la formación inicial, los procesos de socialización profesional y el desarrollo profesional docente (SANJURJO, 2011).

En relación con estos momentos Terhart (1987) ha señalado los efectos formativos de la inserción o socialización profesional, el “bajo impacto” de la preparación formal en la docencia, y la importante incidencia de la trayectoria escolar a través del “aprendizaje por observación” que resulta del largo recorrido por la escolaridad (ANIJOVICH, 2014, p. 28).

En este sentido, es importante relevar la biografía escolar ya que, como producto de complejas internalizaciones realizadas en la vida de estudiante, en las prácticas docentes constituye un saber regulador de las mismas (SANJURJO, 2011). En tanto, la formación inicial, en nuestro caso el Profesorado de Ciencias de la Educación, es la etapa de preparación formal institucionalizada, que de forma sistemática se propone formar en los saberes especializados habilitantes para la práctica profesional (DAVINI, 2015). Sabemos que los aprendizajes como estudiante en los anteriores niveles del sistema educativo se puedan contradecir o afianzar en esta etapa.

El desarrollo profesional se realiza a lo largo de toda la trayectoria, en distintas oportunidades y a través de variados dispositivos, afirma Vezub (2010). En tanto, Fullan (1987) sostiene que “es aprendizaje continuo, interactivo, acumulativo, que combina una variedad de formatos de aprendizaje” (MARCELO, 1999, p. 128). Variedad en la que Eirin Nemiña, García Ruso y Montero incluyen “experiencias formales, como asistencia a actividades de formación específicamente preparadas, congresos, reuniones profesionales, etc. e informales como lecturas de publicaciones profesionales, aprendizajes no planificados, experiencias y vivencias” (2009, p. 6).

La socialización profesional hace referencia, en palabras de Davini, a un “proceso de largo alcance que implica la incorporación explícita e implícita de formas de pensamiento, valoración y actuación en distintos ámbitos sociales” (1995, p. 111). En tanto, Edelstein y Coria (1995) destacan trabajos de investigación realizados en Argentina que han puesto de manifiesto la relevancia que tiene para los recién iniciados en la docencia la formación en sus respectivos lugares de trabajo, es decir, que el aprendizaje del oficio se da en las prácticas docentes y en esas situaciones se nutren de un saber hacer.

Para Ferry (1997) formarse es apropiarse de cierta forma, una forma para actuar, para reflexionar y para perfeccionar esta forma. Esto es, “la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión” (Ferry, 1997, p. 55). En este sentido, es que encontramos necesario profundizar cómo estas instancias del trayecto de formación intervienen o se

ponen en juego en la construcción de las prácticas docentes de los principiantes.

El marco metodológico

En este apartado nos proponemos compartir las diferentes decisiones que fuimos tomando en el devenir del desarrollo de las tareas de campo durante el 2020. Pero antes resulta necesario explicitar las previsiones en el diseño del proyecto de investigación.

El presente estudio tiene una lógica cualitativa que busca comprender cómo es el proceso de construcción de las prácticas docentes en el Nivel Superior de los docentes principiantes graduados del Profesorado de Ciencias de Educación de la UNLu. Procuramos en este proceso interpretativo describir, identificar y analizar los procesos de construcción de las prácticas docentes “en situaciones naturales, intentando dar sentido e interpretar los fenómenos en los términos del significado” (Vasilachis, 2006, p. 24) que los docentes les otorgan; de ello resulta, que esta investigación cualitativa es naturalista e interpretativa (DENZIN Y LINCOLN, 1994, en VASILACHIS, 2006). Asimismo, resulta multimetódica pues abarca el estudio, el uso y recolección de variedad de materiales empíricos, como en nuestro caso: encuestas, entrevistas en profundidad y grupos focales.

Desde una lógica de investigación cualitativa, que privilegia la profundidad sobre la extensión, es que nos centramos en un estudio de casos. Stake plantea que esta modalidad de investigación estudia “la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (1998, p. 11).

Durante el 2019, a partir del análisis de una encuesta descriptiva de autoadministración enviada por correo electrónico a los graduados entre los años 2007 y 2017 del Profesorado de Ciencias de Educación de la UNLu, seleccionamos los casos de la presente investigación. El cuestionario se constituyó en nuestra entrada al campo y en una técnica de obtención de datos que nos ha aportado información sobre el área de la realidad para nuestro estudio (YUNI, 2014).

La encuesta elaborada contenía los siguientes criterios: ser graduado del Profesorado de Ciencias de la Educación de la UNLu, haberse graduado en los últimos 10 años, 2007 a 2017 y trabajar en instituciones del Nivel Superior, Universitario y No Universitario. A partir de este instrumento relevamos información sobre qué cantidad de graduados han iniciado la docencia en este nivel, en qué instituciones, áreas y demás.

Este primer análisis cualitativo, acerca de la realidad de las docentes principiantes del profesorado de Ciencias de la Educación, nos permitió elaborar criterios de selección de las⁵ cuatro docentes principiantes, los casos de la presente investigación. Los criterios para la selección fueron la predisposición manifiesta al momento de participar de la encuesta y el tipo de instituciones en que trabajaban –un caso sólo trabaja en Universidad, otro sólo en Institutos Superiores de Formación Docente y dos de ellas en ambas instituciones del Nivel Superior.

El cuestionario resultó un instrumento propicio para obtener conocimiento de este grupo de profesoras que se inician en su trayecto profesional. Por consiguiente, habiendo seleccionado los casos, el primer paso fue comunicarse con las docentes principiantes e invitarlas a ser parte de la investigación.

El trabajo de campo atravesado por la pandemia

Tomemos este momento como una apuesta, como un reto, como una posibilidad. Hagamos de este tiempo donde la peste busca silenciarnos, una sala de ensayos para encontrar la mejor versión de esta existencia que suena tan desafinada (MELICCHIO, 2021)⁶.

Es importante mencionar que al escribir el proyecto de investigación el contexto en el cual previmos el estudio era otro, no estábamos

5. Utilizamos el femenino para referirnos a los casos porque las cuatro son profesoras.

6. Nota compartida por una compañera para “*transitar estos momentos*” tan complejos. Disponible en Pandemia, miedo y dolor: carta para salir de la desesperación | Agencia Paco Urondo | Periodismo militante.

atravesados por la pandemia y todo el relevamiento de información estaba pensado en modalidad presencial. La realidad nos interpeló como sujetos y promovió, tanto en nosotras en el rol de investigadoras como en las docentes principiantes, reconfiguraciones de las prácticas.

A partir de esta situación repensamos lo previsto en el trabajo sobre el relevamiento de información. Claramente no sería posible un encuentro presencial para invitar a las docentes a ser parte de la investigación y es por ello que decidimos hacerlo por llamada telefónica. Ese primer contacto se concretó con cada una a inicios de las medidas de ASPO. Fue gratificante escuchar en cada docente principiante una aceptación a la invitación y mostrarse muy dispuestas a emprender este trayecto compartido.

Luego le siguió otra decisión, cómo concretar el encuentro para la entrevista inicial. Con cada caso acordamos en relación con las posibilidades de qué plataforma utilizar –meet, hangouts o zoom. Las distintas conversaciones mediadas por las tecnologías fluyeron, a veces con delay, pero esto no interfirió en su desarrollo⁷.

En estas primeras entrevistas la atención se focalizó en procurar “cultivar el arte de escuchar, no sólo oír y recordar. El escuchar implica ‘aparentar que se escucha’ con un lenguaje corporal ligeramente exagerado y atención al contacto ocular” (WOODS, 1986, p. 93), esta vez mediado por las tecnologías. En cada encuentro se buscó mostrar interés⁸ por las temáticas a conversar previstas en un guion. Asimismo, como se mostró confianza en esta conversación desde las entrevistadas, se repreguntó y se buscó profundizar sus reflexiones sobre su trayecto de formación, su biografía escolar, su formación inicial, su socialización profesional, entre otras.

En relación con la práctica de entrevistar, las reflexiones de Stehhouse (1984) sobre su propia experiencia como investigador nos aportan a repensarla:

7. Es necesario reconocer que tanto las entrevistadas como la entrevistadora contaban con dispositivos y banda ancha de wifi, es decir, condiciones necesarias para que la conversación sincrónica fuese posible.

8. Woods destaca tres atributos personales que se requieren al entrevistar: la confianza, la curiosidad y la naturalidad.

Parte de mi trabajo consiste en no dar a la gente la simple impresión de que cuentan con mi oído, mi espíritu y mis pensamientos, sino crear en ellos el sentimiento de que desean explicarse, hablar de sí mismos, porque ven que la entrevista es en cierto sentido una oportunidad: oportunidad de expresar a alguien cómo ven ellos el mundo (en: WOODS, 1986, p. 84).

En todas las conversaciones se percibió a las docentes principiantes, más allá de sus características personales singulares, con apertura para volver sobre su propia historia, compartiendo decisiones, argumentándolas, reflexionando y buscando, en varios pasajes, comprender procesos; es decir, se las observó implicadas en la temática de la conversación. Podría reconocerse que logramos una conversación “entre pares” (ROCKWELL, 2011) pues cada docente se *explayó* abiertamente.

Como buscamos comprender los procesos de construcción de las prácticas docentes, desde la perspectiva de los docentes principiantes; privilegiando “lo profundo sobre lo superficial, lo intenso sobre lo extenso, lo particular sobre las generalidades, la captación del significado y sentido interno, subjetivo, antes que la observación exterior de presuntas regularidades objetivas” (MORSE, 2005 en VASILACHIS, 2006, p. 49); es que estas entrevistas en profundidad resultan un instrumento central para el relevamiento de la información. En este sentido, luego de los primeros análisis de estas conversaciones iniciales, formulamos nuevas preguntas y algunas propuestas de escrituras de narrativas según cada caso. Esto llevó a nuevos análisis, a triangular lo relevado en cada entrevista con la nueva información brindada.

El contexto nos llevó a atender especialmente los canales de comunicación con las docentes. Desde el inicio el mail fue el canal privilegiado, el cuestionario se envió por ese medio; sin embargo, al transformarse ellas en los casos de la investigación, cada una de las profesoras ofreció el teléfono celular como un medio que aporte a comunicaciones más mediatas. Es así como las nuevas informaciones relevadas muchas veces se dieron por ese canal con mensajes que audio que luego fueron transcritos para su análisis. También

se profundizó las entrevistas con audios enviados por mail o con narrativas escritas.

Una cuestión que tuvimos siempre presente es que nuestras comunicaciones las iniciábamos por mail como investigadoras y las docentes elegían por qué canal se continuaba. Esta decisión se tomó a los fines de respetar sus tiempos y otorgar a los casos la elección del medio privilegiado para estos intercambios.

Al reflexionar sobre estos procesos de análisis y recuperando los aportes de Vasilachis (2006), encontramos necesario agregar a las palabras de los actores algo adicional; una síntesis, una interpretación, el desarrollo de un concepto; es decir, establecer relaciones con la teoría – cuestión prevista desde lo metodológico – dándose un proceso en espiral, donde las estrategias cualitativas no están aisladas, conforman un conjunto coherente. Es decir, entendemos a este proceso de construcción de conocimiento no lineal, sino en espiral y ascendente. Acordamos con Yuni que en este proceso no se parte de una teoría que se va a contrastar, sino que se va a elaborar una teoría sustantiva (que dé cuenta de las características del fenómeno en un contexto, en una situación histórica y bajo ciertas condiciones institucionales) a partir de los datos. (2006, p. 100).

Por tanto, la recolección como el análisis de los datos son procesos que desarrollamos en simultáneo durante el proceso metodológico.

Las prácticas y sus tiempos en la pandemia

Nos parece interesante traer a estas reflexiones, alrededor de nuestras decisiones en el trabajo de campo, las ideas de la profesora González (2020) sobre que los docentes vivimos temporalidades múltiples⁹, ya que las profesoras principiantes lo han mencionado en varias oportunidades en los intercambios.

9. Inicia sus argumentos refiriéndose además a estas temporalidades a considerar: “el tiempo de los sujetos y de las generaciones que se encuentran en un aula. El tiempo de los espacios donde enseñamos. Los tiempos de las asignaturas – que cambian en su permanencia – y de esas que aparecen mientras otras se fusionan o se extinguen. Los tiempos de los contenidos que se van reescribiendo. Los tiempos políticos y memoriales. Los tiempos (desacompasados) del enseñar y del aprender. El tiempo de las materialidades que van mutando lenta o aceleradamente, con mayores o menores fragilidades” (González, 2020).

Y hoy, además de todos esos tiempos, se nos suman otras temporalidades. La interrupción del tiempo que nos impuso la pandemia. El tiempo lento de aquello que padecemos y no termina de pasar. El tiempo suspendido que casi no diferencia los días. El tiempo acelerado que nos imponen las tecnologías de comunicación donde todo – tal parece – es para “ya mismo”. El tiempo sobrecargado que trae la docencia no presencial y las pantallas que nos fatigan. El tiempo incierto de esperar a regresar a “alguna” normalidad (GONZÁLEZ, 2020).

Este contexto de pandemia ha reconfigurado el desarrollo de las prácticas docentes y una referencia que se reiteró en las conversaciones informales¹⁰ es la cuestión del tiempo.

A modo de ejemplo, compartimos dos comentarios que dan cuenta de su sentir:

Siento que yo ya no puedo sumar ningún evento virtual a mi vida [en relación con un Congreso virtual sobre las Problemáticas en torno a la enseñanza en la Educación Superior], de hecho me parece que me la estaría perdiendo la vida... viene complicado el asunto... bastante colapsados (Caso Emilia, 29 de octubre de 2020).

Son tiempos súper complejos y esto de la virtualidad exagera el tema del tiempo... se hace flexible, se naturaliza que todo es para ya, para ahora, que uno está conectado todo el tiempo... la dinámica de laburo se hace muy intensa y uno termina sobrecargado... nuestras condiciones de trabajo en pandemia son así. (Caso Victoria, 3 de mayo de 2021).

Es por esto que, en cada intercambio, como investigadoras estuvimos atentas a responder: “No te pongo tiempos, ponelos vos en función de las posibilidades” “Agendalo para cuando creas que es posible para vos”, fueron algunos de nuestros intercambios.

10. Los intercambios informales citados son transcripciones de audios de WhatsApp.

Sin embargo, algo a destacar en cada una de las profesoras entrevistadas es su permanente buena predisposición a ser parte de esta investigación, a pesar de lo adverso del contexto¹¹.

“Espero que sirva, puedo completar y ampliar de ser necesario” (Caso Victoria). “Vengo contra reloj con la virtualidad... pero si me das tiempo me sumo a todo” (Caso Emilia).

Una cuestión a resaltar en las conversaciones, especialmente las informales, es cómo los docentes principiantes explicitan que la participación en la investigación les aporta a sus procesos de reflexión sobre las prácticas docentes.

Compartimos algunos intercambios de WhatsApp:

Si ves que me cuelgo, volveme a preguntar, porque la lista de pendientes viene medio tumultuosa, pero tengo ganas de contestarte y me parece que está muy bueno volver a leerse y todas estas preguntas son el espacio para pensarnos en lo que hacemos, cosa que no estamos teniendo, entonces me gusta con el tiempo que demanda poder responderte... (Caso Emilia, 29 de octubre de 2020).

Están buenísimas las cosas que retomaste y lo que preguntás, se entiende bárbaro. En cuanto pueda las respondo (Caso Soledad, 16 de diciembre de 2020).

Las preguntas invitan a pensar, a reflexionar sobre lo que uno hace y desde ese lugar, realmente si, son invitaciones a pensar en un sentido genuino y honesto de que uno desarrolla una práctica que también en este contexto tiene muchas contradicciones (Caso Victoria, 3 de mayo 2021).

El nivel de exigencia y de demanda en esta coyuntura, en este contexto, no habilita a hacer pausas, a meditar, a reflexionar y justamente las pre-

11. Entendemos importante explicitar que en el transcurso de este año hemos tenido familiares que transitaron este virus, también una de las docentes principiantes. Afortunadamente, en todos ha sido leve, pero es importante considerarlo.

guntas que vos planteas a uno le invitan a pensar sobre sus prácticas... entonces está bueno detenerse... (Caso Victoria, 13 de mayo 2021).

Estas expresiones de las profesoras principiantes evidencian cómo el tipo de indagación que proponemos acerca de sus prácticas docentes resultan espacios necesarios y significativos para su quehacer y al mismo tiempo, provoca en nosotras como investigadoras y profesoras nuevas reflexiones. Efectivamente, la investigación cualitativa desde un enfoque interpretativo crítico invita a la reflexión, volver a pensar sobre lo que hacemos, por qué lo hacemos, cómo lo hacemos. La utilización de la entrevista en profundidad favorece la reflexividad por el proceso espiralado que propone: construcción del guion, entrevista, análisis de lo relevado, nuevo guion a partir del análisis, entrevista, análisis y así se continúa hasta que damos cuenta de los objetivos propuestos.

Consideraciones finales

Pensamos porque algo nos ocurre, desde las cosas que nos pasan, a partir de lo que vivimos, como consecuencia de nuestra relación con el mundo que nos rodea (...) Es la experiencia la que nos imprime la necesidad de repensar, de volver sobre las ideas que teníamos sobre las cosas, porque justamente lo que nos muestra la experiencia es la insuficiencia o la insatisfacción de nuestro anterior pensar (...) lo que hace que la experiencia sea tal es esto: que hay que volver a pensar (CONTRERAS Y PÉREZ LARA, 2010).

Sin lugar a dudas, este escrito expresa nuestro repensar sobre todo este proceso de indagación, los datos relevados y los análisis realizados hasta el momento. Volveremos a la relectura tanto de los aportes teóricos como de la información recolectada que generará nuevas ideas y relaciones, que aportarán nuevas comprensiones.

Compartimos algunas ideas que surgieron de nuestra entrada al campo.

Una cuestión, que surge a partir del contexto en el cual se desarrolla el trabajo de relevamiento de información en las entrevistas en profundidad, es que los análisis al focalizarse en cómo se construyen las prácticas docentes permiten reflexiones tanto en relación con la modalidad presencial de sus prácticas como con la modalidad mediada por las tecnologías. Entendemos que las actuales reflexiones sobre las prácticas en este contexto, las/nos interpelan y aportan a la reflexión de las futuras prácticas en la presencialidad.

Consideramos que las entrevistas iniciales por aplicaciones de videoconferencias favorecieron un primer encuentro, pero las profundizaciones resultaron oportunas por otros medios. Es decir, destacamos la posibilidad que brinda la tecnología de responder en otros tiempos y con otros recursos tecnológicos, mail o mensajes de WhatsApp, que les permite a las profesoras principiantes disponer de un tiempo necesario para elaborar sus respuestas, que resultan valiosas reflexiones para sus prácticas docentes.

De los primeros análisis hemos encontrado en los dichos de las profesoras “*principios*” que buscan sostener a pesar de la modalidad de trabajo, es decir, hay decisiones irrenunciables que están directamente relacionadas con sus intencionalidades como profesoras.

Asimismo, un rasgo característico en el desarrollo de sus prácticas docentes es el trabajo colaborativo con sus compañeros. Esto se da como un continuo en los cuatro casos; y a la vez, en cada uno, en su relato sobre el devenir de su desarrollo profesional. Así lo explica una de las profesoras:

Conocí a dos o tres personas [compañerxs docentes]... bueno, vamos a trabajar juntos, querés que organicemos nuestra propuesta pedagógica juntos... tenemos la misma materia, nos sentamos, charlamos, pensamos los textos... Como que éste es el aprender... (Emilia, entrevista inicial, junio 2017).

Por ejemplo, en el actual contexto el trabajo colaborativo se sostiene – y en la mayoría se intensifica – a pesar de la reconfiguración

de las prácticas en esta nueva situación particular. Otra profesora manifiesta:

en el XX [Instituto Superior de Formación Docente] ya veníamos con esa dinámica de trabajo como en conjunto, coordinado, bueno, se incrementó, porque ahora planificamos clase a clase juntas. Antes era un cronograma y después cada una pensaba su forma de darlo (Soledad, entrevista inicial, julio 2020).

Según nuestro derrotero, continuaremos con la profundización del análisis de la información relevada en las entrevistas. Ese análisis nos permitirá construir un guion para desarrollar el grupo focal con las cuatro profesoras para comprender cómo construyen sus prácticas docentes en los inicios en la docencia en el Nivel Superior.

REFERÊNCIAS

ACHILLI, E. La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. **Cuadernos de Formación Docente**, Universidad Nacional de Rosario, 1986.

ANIJOVICH, R. **Transitar la formación pedagógica**. Buenos Aires: Paidós, 2014.

CONTRERAS, J.; PÉREZ LARA, N. (comps.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010.

DAVINI, M. C. **La formación en la práctica docente**. Buenos Aires: Paidós, 2015.

EDELSTEIN, G. y CORIA, M. **Imágenes e imaginación**. Iniciación a la docencia. Buenos Aires: Kapelusz, 1995.

EDELSTEIN, G. **Formar y formarse en la enseñanza**. Buenos Aires: Paidós, 2011.

FERRY, G. **Pedagogía de la formación**. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1997.

GONZÁLEZ, M. P. (Re)pensar las prácticas docentes en tiempos de pandemia. **Revista Noticias UNGS**. 2021. Recuperado de <https://www.ungs.edu.ar/new/repensar-las-practicas-docentes-en-tiempos-de-pandemia>

LITWIN, E. **El oficio de enseñar**. Buenos Aires: Paidós, 2008.

MARCELO GARCÍA, Carlos (coord.). **El profesorado principiante: Inserción a la docencia**. Barcelona: Octaedro, 2009.

MENGHINI, R. **Los docentes principiantes y sus comienzos laborales en el sistema educativo**. VII Jornadas de Investigación en Educación. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2011.

NEMIÑA, R. y otros. Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. **Revista Profesorado**. v. 13, n. 1, 102-115. Universidad de Granada, 2009.

PERRENOUD, P **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar**. Barcelona: Gráo, 2006.

ROCKWELL, E. **La experiencia etnográfica**. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2011.

SANJURJO, L. **Construcción de conocimiento profesional en docentes principiantes**. Inserción laboral de graduados en las instituciones educativas de la zona sur de la provincia de Santa Fe, Argentina. USA o Alemania: Editorial Académica Española, 2011.

SAUTU Y OTROS. **Manual de metodología.** Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

STAKE, R. **Investigación con estudio de casos.** Madrid: Morata, 1998.

VEZUB, L. El desarrollo de los docentes al inicio de su trayectoria profesional. En: **Revista Novedades Educativas** n. 234. Año 22. Buenos Aires, 2010.

VASILACHIS DE GIALDINO, I. (coord.). **Estrategias de investigación cualitativa.** Barcelona: Gedisa, 2006.

YUNI, J. Y URBANO, C. **Mapas y herramientas para conocer la escuela.** Investigación etnográfica e investigación-acción. Córdoba: Brujas, 2005.

YUNI, J. Y URBANO, C. **Técnicas para investigar.** Análisis de datos y redacción científica. Córdoba: Brujas, 2006.

YUNI, J. Y URBANO, C. **Técnicas para investigar:** recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Córdoba: Brujas, 2014.

WOODS, P. **La escuela por dentro.** La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós, 1986.

A IMPORTÂNCIA DOS PRINCÍPIOS DE MARCELO GARCIA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES

DR^a. MONALIZA ANGÉLICA SANTANA
prof.monaliza.adv@gmail.com Centro Universitário de Patos de
Minas – UNIPAM – Brasil

DR^a. VÂNIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA
vaniacamila@uol.com.br Universidade de Uberaba – UNIUBE
– Brasil

Resumo

A Educação Superior, nas primeiras décadas do século XXI, tem sido amplamente discutida, principalmente, quanto à ausência de uma formação pedagógica sistematizada e institucionalizada do professor. Diante desse contexto, este estudo propôs investigar o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior, compreendendo-o como um processo muito mais abrangente e integrador do que a formação inicial e contínua. Para isso, tomou-se como base para orientação teórica os princípios de formação de Marcelo Garcia (1999). A orientação teórico-metodológica foi realizada a partir da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e da abordagem estrutural ou Teoria do Núcleo Central de Abric (2001). Participaram desse estudo 62 professores do Centro Universitário de Patos de Minas/UNIPAM dos cursos de Medicina, Medicina Veterinária, Agronomia, Direito, Psicologia e Engenharia Civil. O objetivo geral foi compreender as representações sociais dos professores do UNIPAM – sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente, a partir dos sete princípios de formação de professores, destacados por Marcelo Garcia (1999), que

são: processo contínuo, integração curricular, desenvolvimento organizacional, formação pedagógica, integração teoria e prática, congruência formação/prática profissional, e individualização. Quanto aos resultados, as análises permitem inferir que os participantes desta pesquisa, de modo geral, têm construído representações sociais sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente ancoradas e subjetivadas em elementos positivos, de acordo com os princípios de Marcelo Garcia (1999).

Palavras-chave: desenvolvimento profissional docente, princípios de Marcelo Garcia, Educação Superior, representações sociais.

Introdução

Ao analisar a realidade dos tempos atuais podemos conceber que “a nossa civilização está em crise. E o sinal mais evidente é, sem dúvida, o colapso da nossa educação” (OLIVIER REBOUL, 1974). No entanto, o sistema de ensino tem sido objeto de variadas tentativas de transformação e de reforma devido às diversas crises que enfrenta, sobretudo no âmbito social, político e pedagógico.

Ademais, a escola, como instituição social educativa, o “ser professor” e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles, têm sido fortemente criticados e questionados a respeito de seus papéis ante as transformações sociais, culturais, tecnológicas, econômicas e políticas no mundo contemporâneo. Essas críticas e questionamentos se pautam, principalmente, em estudos que mostram o mau desempenho obtido pelos alunos nas instituições de ensino.

Nesse sentido, diversas são as variáveis que resultam em indicadores de baixa qualidade educacional e uma delas, a mais discutida no meio acadêmico, é “o ensino”, ou a forma como ele é realizado. Na visão de Cunha (2003), essa variável deve ser tratada no bojo da formação e do desenvolvimento profissional docente. Nesse caso afirma que uma visão simplista, diria que a função do professor é a de ensinar, ficando esse ato reduzido a uma perspectiva descontext-

tualizada, mecânica. Para essa autora, o professor ensina em um real contexto de vivências históricas, políticas e sociais amplas. Em vista dessa realidade, ressalta-se a importância de se compreenderem os vieses relacionados à questão do ensino, da formação e do desenvolvimento profissional docente.

De acordo com Marcelo Garcia (1995) o conceito de formação de professores abarca alguns importantes princípios, quais sejam: a concepção de formação de professores como um contínuo; a necessidade da integração da formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; ligação dos processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola; integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica deles; integração teoria-prática na formação de professores; correspondência entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva; e o princípio da individualização do docente.

Segundo Fulan (1987, p. 2015 *apud* MARCELO GARCIA, 1995, p. 27) “o desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interativa, acumulativa”. Dessa forma, o princípio da formação de professores como um contínuo guarda em si uma interligação entre a formação inicial e a permanente dos professores, buscando compreender cada etapa da formação como etapa diferente das outras, sem deixar de entender cada uma delas como etapa importante de um mesmo processo de desenvolvimento profissional docente.

Em relação ao segundo princípio, formação de professores e a integração em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, ressalta-se a necessidade por mudanças quanto ao desenvolvimento do currículo; o que exige dos professores tomadas de decisões, mais liberdade e autonomia, relacionadas ao currículo das instituições de ensino, possibilitando e ativando reaprendizagens nos sujeitos e em sua prática docente, sendo assim “facilitadora dos processos de ensino e de aprendizagens dos alunos”. (ESCUADERO, 1992, p. 57).

Quanto ao terceiro princípio, “a integração entre a formação de professores com o desenvolvimento organizacional da instituição”,

refere-se à ligação dos processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola, mostrando a necessidade da adoção do contexto organizacional das unidades escolares como local de reflexões e busca de soluções *na e para* a escola, ante os quesitos oportunos da realidade educacional *in loco*. Parte do contexto dos problemas da própria instituição de ensino em busca das possibilidades de resoluções dos problemas que surgem.

O quarto princípio diz respeito à integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica deles. Cabe, aqui, ressaltar o Conhecimento Didático do Conteúdo, conhecimento, identificado pela equipe de investigação de Shulman, na Universidade de Stanford. Marcelo Garcia (1995, p. 88) salienta também que esse tipo de conhecimento no modelo de Grossamn (1990) é “um elemento central do conhecimento do professor”, tratando-se do conhecimento que o professor tem sobre a matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico/didático de como melhor ensinar para favorecer a aprendizagem.

O quinto princípio é o da integração teoria-prática na formação de professores. Nesse princípio, Marcelo Garcia destaca o trabalho de Shon (1983) que propõe a “reflexão na ação”, uma vez que, de acordo com o autor supracitado, “os professores, enquanto profissionais do ensino, desenvolvem um conhecimento próprio, produto das suas experiências e vivências pessoais, que racionalizaram e inclusive rotinizaram”. Sendo assim, são capazes de realizar uma “reflexão epistemológica da prática” (VILLAR ÂNGULO, 1988e, 1992a *apud* MARCELO GARCIA, 1995, p. 29), buscando integrar um currículo que repense a construção dos conhecimentos para a prática.

O sexto princípio apresenta-se como a correspondência entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva. Diante desse princípio, faz-se necessário refletir sobre o tipo de formação relativa ao conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico que o professor recebe nas instituições de Educação Superior assim como a forma como de fato, ele transmite o conhecimento para os alunos.

Por fim, apresenta-se o sétimo princípio o qual se refere à individualização da formação. De acordo com Marcelo Garcia (p. 30), “é necessário adotar uma perspectiva que saliente a importância da investigação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e reflexão dos próprios professores”. Além disso, quando falamos em educação, necessário se faz ressaltar que quem educa, educa seres humanos e educar seres humanos, em sua essência, guarda uma relação com a diversidade, pois todos nós somos diferentes uns dos outros, com características e expectativas diferentes. Assim, aprender a ensinar, para McNergney e Carrier (1981 *apud* MARCELO GARCIA, 1995, p. 29), “não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, mas que será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais etc., de cada professor ou grupo de professores de modo a desenvolver suas próprias capacidades e potencialidades”.

Dessa maneira, é preciso atentar-se para as necessidades e as expectativas dos professores como pessoas e como profissionais, baseando-se, portanto, nas necessidades e interesses dos sujeitos envolvidos no processo, possibilitando a reflexão sobre a ação das próprias práticas de cada docente e das próprias práticas institucionais de cada núcleo organizacional de cada contexto de cada escola; o que acaba nos remetendo ao terceiro e ao quinto princípios, quais sejam: ligação dos processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola e a necessidade de integração entre teoria e prática dos docentes. Nesse contexto, segundo Giroux (1990), deve-se estimular o professor em sua capacidade de criticar, de forma fundamentada, as propostas oficiais, a fim de integrar a realidade das instituições de ensino ao que deve ser atendido diante das orientações oficiais.

Vê-se, portanto, que esses princípios não esgotam a multiplicidade de abordagens que a formação de professores e o desenvolvimento profissional docente abarcam, mas constituem em uma primeira contribuição para a definição de “categorias”, que foram investigadas na realização da pesquisa.

E, assim, definimos como problema de pesquisa: Quais as representações sociais que os professores da Educação Superior estão construindo sobre a formação e desenvolvimento profissional docente, a partir dos princípios de formação de professores destacados por Marcelo Garcia (1999).

O que vemos, com muita frequência, principalmente na Educação Superior, são propostas de formação continuada de professores, que apenas atendem, de forma pontual, a algum problema com relação à profissão docente. Essas propostas, longe de serem um processo de formação, não ocorrem ao longo do desenvolvimento profissional do docente, no contínuo desenvolvimento de sua carreira, como recomenda Marcelo Garcia (1999). De acordo com esse autor, não é possível uma formação que desconsidere o que professor já construiu durante sua caminhada profissional, não há como desconsiderar o que já se apreendeu. Afirmo ainda que não podemos conceber a formação continuada como um acúmulo de cursos, seminários, encontros, entre outros. É preciso ter uma intencionalidade educativa, isto é, voltar-se para a realidade do professor, oportunizar espaços de discussão, levantar problemas, estimular a análise da própria realidade, do próprio trabalho desempenhado e contribuir, de fato, para o desenvolvimento profissional do professor ao longo de sua carreira. É justamente aqui que entram as contribuições e a escolha dos princípios de formação elencados por Marcelo Garcia (1999), para realizar esta pesquisa.

Se observarmos as indicações de cada princípio, veremos a presença de uma proposta de formação que realmente considera o desenvolvimento profissional docente como um processo que vai muito além da formação pontual. Uma proposta implantada nesses princípios perpassa a busca pela própria identidade profissional. Perpassa também o desenvolvimento da escola – as experiências de formação de que o professor participa ao longo de sua profissão, isto é, uma formação articulada ao trabalho docente que não ocorre no vazio, mas inserida num contexto de desenvolvimento organizacional e curricular. Assim, para não correr o risco de realizar uma pesquisa que propõe identificar as representações sociais de professores da Educação Superior, sobre formação e desenvolvimento profissional

docente, mas que não compreenda e internalize esse conceito, recorremos aos princípios de formação de Marcelo Garcia (1999) que tão bem norteiam e clareiam os caminhos que serão percorridos.

Outra discussão, também importante que responde às duas últimas perguntas, foi a constatação de que a obra de Marcelo Garcia (1999), embora publicada há quase vinte anos, ainda discute problemas atuais e propõe uma formação docente pautada no âmbito do desenvolvimento profissional, que ainda não ocorre como deveria, principalmente no Brasil. Isso significa a persistência em recorrer a ela. Constatamos também a influência do pensamento de Marcelo Garcia (1999) na maioria dos estudos realizados no Brasil. Temos muitos pesquisadores brasileiros que pesquisam e produzem sobre essa temática; no entanto, grande parte deles se respalda em Marcelo Garcia e em autores que ele subsidiou em seus estudos. O fato de ser um autor espanhol e não brasileiro parece não ser problema no contexto educacional, uma vez que sua proposta responde aos muitos anseios e preocupações que perduram no nosso meio educacional e uma delas é o desconhecimento e a compreensão do que vem a ser uma formação que leva em conta o desenvolvimento profissional do docente.

Dito isso e justificando as escolhas assumidas, ratificamos o respaldo teórico de Marcelo Garcia (1999), no que tange ao subsídio teórico referente ao objeto de estudo “desenvolvimento profissional do professor da Educação Superior” e de outros autores que discorrem sobre esse tema, a saber: Fulan (1987), Escudero, (1992), Shulman (1986), Grossman (1990), Shon (1983), Villar Ângulo (1988e, 1992a), Mialaret (1982), Fernando Pérez (1992), McNergney e Carrier, Masetto (1998, 2003), Pimenta (2002), Martinez (2009), Machado (2009), Lima (2003), Imbernón (2010), Nóvoa (1992, 1995), Tardif (2002), Feltran (2003), Fiorentini; Crecci (2013).

Neste estudo, partimos da hipótese de que as representações sociais dos professores do UNIPAM – Centro Universitário de Patos de Minas, sobre o desenvolvimento profissional docente, a partir dos princípios de formação de professores destacados por Marcelo Garcia (1999), evidenciam as necessidades formativas desses professores.

Tomamos como objetivo geral compreender as representações sociais dos professores do UNIPAM – sobre a formação e o desenvolvi-

mento profissional docente, a partir dos 7 princípios de formação de professores, destacados por Marcelo Garcia (1999), que são: processo contínuo, integração curricular, desenvolvimento organizacional, formação pedagógica, integração teoria e prática, congruência formação/prática profissional, e individualização. E, como objetivos específicos:

- caracterizar o perfil sociodemográfico dos participantes;
- analisar as representações sociais dos professores do UNIPAM sobre o desenvolvimento profissional docente, a partir dos princípios de formação destacados por Marcelo Garcia (1999);
- analisar o Núcleo Central e Periférico das referidas representações sociais;
- discutir, a partir da técnica de grupo focal, as necessidades formativas dos professores, identificadas nas representações sociais, com relação aos princípios de formação de Marcelo Garcia (1999), a fim de promover um momento formativo com os participantes da pesquisa.

Dito isso, podemos dizer que esta pesquisa sustenta a tese de que a identificação e a compreensão das representações sociais dos professores do UNIPAM, sobre os princípios de formação destacados por Marcelo Garcia (1999) podem contribuir para a formação e o desenvolvimento profissional destes professores. Portanto, o mapeamento das necessidades formativas dos professores, identificadas nas representações sociais, com relação aos princípios de formação de Marcelo Garcia (1999), discutidas e refletidas, no encontro do grupo focal, pode constituir-se em momentos formativos para esses professores.

Metodologia

Elegemos a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e a abordagem estrutural de Abric (2001), mais conhecida como Teoria do Núcleo Central, como um campo teórico e meto-

dológico fundamental e capaz de subsidiar o processo do seu desenvolvimento. Esse referencial teórico-metodológico permite a análise dos sentidos que são atribuídos ao objeto possibilitando a compreensão de seu conteúdo e como esses sentidos são construídos na realidade, pelos sujeitos que compõem o espaço escolar de forma coletiva, permite também, a transformação dessa realidade de forma concreta. Essa pesquisa é de caráter quanti-qualitativo ou mista, descritiva e explicativa

A pesquisa foi desenvolvida no UNIPAM – Centro Universitário de Patos de Minas, envolvendo os cursos de Medicina, Medicina Veterinária, Agronomia, Direito, Psicologia e Engenharia Civil. A escolha desses cursos justifica-se por apresentarem o maior número de professores da instituição, o que possibilita um alcance maior da pesquisa, principalmente para identificar a estrutura das representações sociais com mais precisão.

Participaram da pesquisa 62 professores, sendo: 18 professores do curso de Medicina, 11 do curso de Medicina Veterinária, 9 do curso de Agronomia, 13 do curso de Direito, 7 do curso de Psicologia e 4 do curso de Engenharia Civil.

Para a coleta dos dados, utilizamos um questionário, contendo questões abertas e fechadas; e a técnica de associação livre de palavras. Essa técnica foi tratada pelo *Software* EVOC, com base no método Vergés (1992), que buscou identificar nas Representações Sociais os elementos centrais e periféricos.

Os questionários foram aplicados nos próprios cursos, ocasião em que foram assinadosos *Termos de Consentimento Livre e Esclarecido*, aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UNIUBE.

Após a identificação das representações sociais e sua estrutura, realizamos a técnica de Grupo Focal para discussão das necessidades formativas e as possíveis ações para minimizá-las. Todos os professores que responderam aos questionários foram convidados para participarem dessa fase. A técnica foi organizada com a participação de 10 professores que se dispuseram a participar dessa etapa.

A técnica de grupo focal, nas palavras de Gatti (2005, p. 12), pode ser definida como “uma técnica de levantamento de dados muito rica para capturar formas de linguagem, expressões e tipos de comentários de determinado segmento”. A autora acresce, ainda, que a principal vantagem do grupo focal reside na intensa influência mútua que a técnica proporciona entre os participantes e o pesquisador. Nesse caso, nosso objetivo foi o de tornara discussão do Grupo Focal um momento formativo, em que foram discutidas e refletidas as necessidades formativas dos professores identificados anteriormente.

Sobre a escolha da Teoria das Representações Sociais como suporte teórico-metodológico para a realização desta pesquisa, justifica-se, principalmente, por constituir-se “uma das possíveis vias de acesso a uma compreensão de como os grupos sociais criam e negociam sentidos sobre os mais diversos objetos sociais visando tornar familiares os fenômenos a sua volta e nortear seus comportamentos”. (RODRIGUES; MENANDRO2007, p. 42).

Jodelet (2001, p. 22) conceitua representação social como sendo “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Já a Teoria do Núcleo Central de Abric (2000) apregoa que toda representação social está organizada em torno de um núcleo central e um sistema periférico. O primeiro relaciona-se à memória coletiva, é estável e resistente a mudanças e o segundo possui caráter mutável, flexível e individual.

Para as representações sociais serem identidades, dois processos são necessários: a ancoragem e a objetivação. O primeiro, segundo Moscovici (2003, p. 71), é o mesmo que “classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e são ao mesmo tempo ameaçadoras”. O segundo, a objetivação, é o processo que torna possível o movimento de familiarização ou de construção das representações sociais.

Na perspectiva de Moscovici (2003), é correto afirmar que a identificação das representações sociais torna possível superar os problemas de determinados fenômenos e integrá-los no nosso mundo mental e físico – e, assim, tornar concreto o que era abstrato.

No caso desta pesquisa, o fenômeno ou o seu objeto de estudo é o “desenvolvimento profissional do professor da Educação Superior”.

Para a realização das análises dos dados, além do respaldo da Teoria das Representações Sociais, da Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e do *Software* EVOC, utilizamos também o *Software* Iramuteq, para uma melhor compreensão das questões abertas do questionário e do conteúdo da técnica de grupo focal.

Resultados

As análises e discussões dos dados centram-se na busca para a compreensão das representações sociais dos professores do UNIPAM – Centro Universitário de Patos de Minas, sobre o desenvolvimento profissional docente, a partir dos princípios de formação de professores, destacados por Marcelo Garcia (1999). São elas:

Perfil sócio-demográfico dos participantes

Pesquisas que procuram identificar as representações sociais de algum objeto ou fenômeno não podem deixar de considerar as características sócio-demográficas do grupo pesquisado, uma vez que o perfil dos participantes pode contribuir e influenciar na construção das representações sociais. Por isso, iniciamos o questionário buscando identificar esse perfil. Em síntese:

- dentre os 62 professores, 52% são do sexo feminino e 48% do sexo masculino;
- 69% têm idade entre 31 a 50 anos;
- a maioria dos docentes são graduados em Medicina, Direito, Medicina Veterinária, Agronomia e Psicologia;
- todos possuem pós-graduação seja *lato sensu* ou *stricto sensu*;
- 66% exercem outra atividade profissional além da docência;
- 82% possuem mais de 6 anos como docente no Ensino superior;

- a maioria optou por ser professor no Ensino Superior pelo “gosto de ser docente” (46%) e devido à “realização profissional” (21%);
- 94% dos professores repetiriam a escolha pela docência no Ensino Superior;
- 84% participam ou participaram de cursos e/ou atividade de formação e/ou desenvolvimento profissional docente;
- para os participantes, ser professor no Ensino Superior é um desafio constante para que o aluno tenha conhecimento e consequentemente uma boa formação; (slide seguinte)
- 98% dos professores responderam estar muito satisfeitos e satisfeitos com a profissão docente.

Dando sequência ao perfil dos participantes, perguntamos sobre o que era ser professor hoje, na Educação Superior, para os participantes. As respostas a essa pergunta foram processadas no *Software Iramuteq*.

Dos diversos tipos de análises textuais que o Iramuteq processa elegemos a Análise de Similitude e a Nuvem de Palavras.

A nuvem de palavras, segundo Camargo e Justo (2013, p. 516), é uma imagem que agrupa as palavras e “as organizam graficamente em função da sua frequência. É uma análise lexical mais simples, porém graficamente bastante interessante, na medida em que possibilita rápida identificação das palavras chave de um *corpus*”.

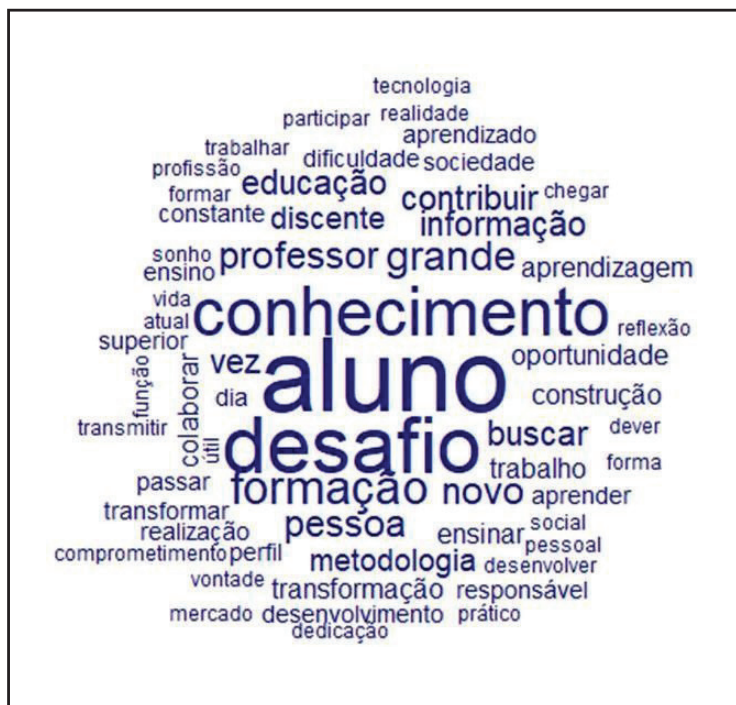
Já a análise de similitude: “Baseia-se na teoria dos grafos, possibilita identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura de um *corpus* textual”. (MARCHAND; RATINAUD, 2012, *apud* CAMARGO e JUSTO, 2013, p. 516).

O processamento do texto no Iramuteq, referente às respostas dos participantes quanto ao que era ser professor hoje na Educação Superior, resultou de um *corpus* de 1.292 palavras. Após a eliminação das palavras que não possuíam significados para a pesquisa, como advérbios, conjunções, preposições e pronomes, o número de for-

mas ficou definido em 481 palavras. Dessas, 314 tiveram frequência igual a 1, isto é; as palavras com frequência 1 (hápx) correspondem a 65,28% do total de palavras do *corpus* e a 24,30% do número de formas identificadas.

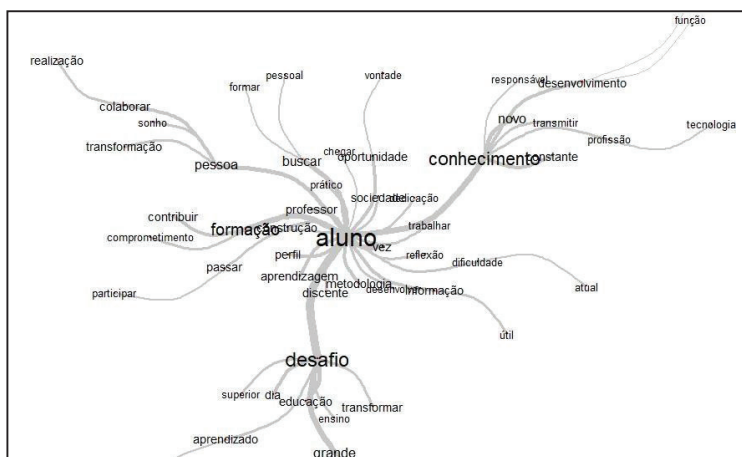
Desse processamento obtivemos a lista das palavras mais citadas pelos participantes. Interessam para nós as que obtiveram uma frequência igual ou maior que 10. Foram elas: “aluno”, “desafio”, “conhecimento” e “formação”. A análise que segue procurou compreender o sentido, o significado e a relação estabelecida entre elas, como pode ser observado na nuvem de palavras e na análise de similitudes.

Figura 1 – Nuvem de palavras



Fonte: Dados do Iramuteq.

Figura 2 – Análise de similitude



Fonte: Dados do Iramuteq.

Com podemos observar tanto na nuvem de palavras quanto na análise de similitude, as palavras que obtiveram maior frequência foram: “aluno”, “desafio”, “conhecimento” e “formação”.

Essas palavras guardam uma forte ligação entre si. O conjunto do sentido e do significado atribuídos a elas pode traduzir o que é ser professor hoje na Educação Superior, para os participantes desta pesquisa. Essas informações também nos auxiliam a compreender melhor o perfil que buscamos identificar nesses participantes.

A palavra “aluno”, a mais citada (27 vezes), localizada no centro das imagens indica ligação direta com as demais “desafio”, “conhecimento” e “formação”. Para esse grupo de docentes, ser professor na Educação Superior é considerar o aluno o centro da profissão docente. Assim, ser professor nesse nível de ensino, é compreender o **aluno** a partir de muitos **desafios** relacionados com a mediação e a transmissão de um **conhecimento** que possa possibilitar uma boa **formação** não só profissional, mas também pessoal e ética.

A análise de similitude permitiu-nos também, a partir das diversas ramificações das palavras mais citadas, identificar os desafios encontrados na profissão docente. São eles:

- Os alunos encontram tudo pronto na internet; por isso, não querem ou não sabem pensar com criticidade.
- Os alunos apresentam dificuldades devido ao nível em que entram na faculdade, chegam perdidos, despreparados e desmotivados.
- É preciso motivar os alunos para o processo aprendizagem a todo instante.
- Contribuir para uma boa formação.
- Buscar novas estratégias para construção do aprendizado integral e cotidiano do **aluno**.
- Constante **desafio** nas relações interpessoais, comunicação, metodologias e tecnologias.
- Mediar entre a prática profissional, as teorias e a necessidade de **formação** dos alunos.
- Influenciar a **formação** ética e profissional do aluno.

Sintetizando, de acordo com os participantes da pesquisa, ser professor na Educação Superior é um desafio constante para que o aluno tenha conhecimento e conseqüentemente uma boa formação.

De acordo com o perfil apresentado podemos dizer que não há elementos ou características desse grupo que possam comprometer construções de representações sociais negativas, sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente, a partir dos princípios de Marcelo Garcia (1999). No entanto, percebemos, principalmente na questão aberta, sobre o que é ser professor hoje na Educação Superior, uma ausência ou uma explicitação de uma contínua formação e desenvolvimento profissional docente. Compreendemos que, para ser professor hoje na Educação Superior, até mesmo pelos grandes desafios que enfrentamos, como bem mostra os resultados desta pesquisa, é necessário participar de processos de formação contínua que abarcam toda a carreira docente, possibilitando aos professores segu-

rança e confiança na sua trajetória profissional. É isso que propõem os princípios de formação de Marcelo Garcia (1999).

Sobre os princípios de formação de professores destacados por Marcelo Garcia (1999)

Nesta seção buscamos compreender as representações sociais dos professores do UNIPAM – sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente, a partir dos sete princípios de formação de professores, destacados por Marcelo Garcia (1999).

A seguir mostramos o percentual de professores que consideram ou vivenciam os sete princípios de formação de Marcelo Garcia.

De acordo com as análises dos dados da pesquisa, podemos dizer que os sete princípios de formação, destacados por Marcelo Garcia (1999), estão sendo considerados, pela maioria dos participantes, na construção de suas representações sobre formação e desenvolvimento profissional docente, como podemos constatar na tabela 01.

Tabela 1 – Porcentagens de participantes que consideram e vivenciam os sete princípios de formação de Marcelo Garcia (1999)

Nº	Princípios	%
1	Processo contínuo	86
2	Integração curricular	94
3	Desenvolvimento organizacional	83
4	Formação pedagógica	99
5	Integração teoria e prática	97
6	Congruência formação/prática profissional	87
7	Individualização	65

Fonte: Dados da pesquisa.

Apenas o 7º, Individualização da formação, merece cuidado e atenção para que possa ser mais bem compreendido e considerado na formação e no desenvolvimento profissional dos professores. Esse

cuidado pode ser realizado possibilitando momentos formativos que priorizem a discussão e a inserção desses princípios.

Sobre as fragilidades e dificuldades com relação aos princípios de formação de professores, destacados por Marcelo Garcia (1999)

A pergunta relacionada a esse item teve a intenção de colher informações sobre as fragilidades e as dificuldades com relação aos princípios de Marcelo Garcia (1999). Os participantes tinham duas opções: a primeira, não tenho dificuldades e a segunda, apresento as seguintes dificuldades.

A tabela 02 mostra a quantidade de participantes que não tinham dificuldade e os que apresentavam dificuldades:

Tabela 2 – Número de participantes que não tinham dificuldades e os que apresentavam dificuldades com relação aos princípios de formação de Marcelo Garcia (1999)

Princípios	Não tinham dificuldades	Apresentam dificuldades
1. Aprendizagem contínua, interativa e acumulativa.	50	12
2. Mudança, inovação e desenvolvimento.	50	12
3. Desenvolvimento organizacional da escola.	55	07
4. Conteúdos acadêmicos, disciplinares e pedagógicos.	50	12
5. Integração teoria-prática.	52	10
6. Congruência entre formação inicial e a docência exercida na sala de aula.	46	16
7. Individualização da formação.	49	13

Fonte: Dados da pesquisa.

Como podemos observar na tabela 02, há uma prevalência de professores que não apresentam dificuldades e fragilidades sobre os que apresentam. Porém, destacamos que o princípio 6 – “Congruência entre formação inicial e a docência exercida na sala de aula” – merece atenção.

Os resultados e as análises dessa questão e os demais resultados desta pesquisa foram discutidos com os participantes que aceitaram participar dessa etapa, em um encontro de grupo focal como um momento formativo para esses professores.

Técnicas de associação livre de palavras – os quadrantes do EVOC

A finalidade da Técnica de Associação Livre de Palavras é a de permitir, após ser processada no *Software* EVOC, a identificação do provável núcleo central e do sistema periférico das representações sociais. A frase indutora foi “**Minha formação e meu desenvolvimento profissional docente**”. A partir dela o professor participante da pesquisa foi orientado a escrever as 3 (três) primeiras palavras que viessem à mente, seguindo a ordem de evocação. Após isso, deveria assinalar, entre as três palavras, a que considerava mais importante e posteriormente justificasse a escolha realizada. Conforme salienta Abric (1994, p. 60), “o levantamento do Núcleo Central é importante para se conhecer o próprio objeto da representação”.

Os 62 participantes da pesquisa responderam a essa técnica; portanto, obtivemos um total de 186 palavras. Todas elas passaram por um tratamento, as que possuíam o mesmo sentido e significado, foram substituídas por uma mesma palavra. O conjunto dessas palavras foi digitado em uma planilha do Excel e processado no *Software* EVOC. Após a distribuição das frequências, considerando o número total de palavras e o número de palavras diferentes, a frequência mínima ficou estabelecida em 3, a intermediária em 6 e o *rang Moyen* em 2,00, originando assim, o quadro de casas ou os quadrantes do EVOC. (Figura 03)

The screenshot displays the SPSS software interface with three open 'Frequência' (Frequency) dialog boxes, each showing a different filter applied to the 'Rang' variable.

- Frequência (Top Left):** Shows the full distribution of 'Rang' with values 3, 4, 5, and 6. The 'Mostrar' (Display) section includes 'Tabela de frequência' (Frequency table), 'Histograma' (Histogram), and 'Gráfico normalizado' (Normalized chart).
- Frequência (Bottom Left):** Filtered by 'Rang < 2,00'. It shows only two categories: '3' and '4'. The 'Mostrar' section is identical to the top-left window.
- Frequência (Right):** Filtered by 'Rang >= 2,00'. It shows only two categories: '5' and '6'. The 'Mostrar' section is identical to the other windows.

Rang	Nº de casos	Porcentagem
3	1	2,222%
4	1	2,222%
5	2	4,444%
6	2	4,444%

Rang	Nº de casos	Porcentagem
3	1	100%
4	1	100%

Rang	Nº de casos	Porcentagem
5	2	100%
6	2	100%

mento pelo aluno e geram **competência**, que é um elemento potencializador quando se investe na formação.

Essas análises nos permitem inferir que os participantes desta pesquisa têm construído representações sociais sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente de que participam, ancoradas e subjetivadas em elementos positivos, de acordo com os princípios de Marcelo Garcia (1999). Portanto, são representações que podem influenciar positivamente na formação desses docentes, uma vez que, segundo Moscovici (2003), são as representações sociais que nos guiam para as ações.

Sistema Periférico

Compõem o Sistema Periférico três quadrantes, sendo eles: a primeira periferia, a segunda periferia e a zona de contraste.

De acordo com Abric (2002), é muito importante a existência da periferia, pois ela permite compreender a aparente contradição que as representações sociais apresentam.

Segundo quadrante: primeira periferia

Nesse quadrante, tivemos quatro palavras: “dedicação” com 11 evocações e com frequência de 2,273; “desafio” com 9 evocações e frequência de 2,222; “metodologia” evocada 6 vezes e com a frequência de 2,333 e a palavra “responsabilidade” com 6 evocações e uma frequência de 2,167.

As palavras que o constituem indicam que a formação e o desenvolvimento profissional, na perspectiva dos participantes, denotam **dedicação**, **responsabilidade** e uma boa **metodologia** com o trabalho docente, embora o **desafio** e as dificuldades estão semprepresentes.

Esses elementos ainda não podem ser considerados representações sociais, pois não estão localizados no núcleo central, mas com probabilidades de ainda serem, porque estão alojados bem próximos, ou seja, na primeira periferia.

Terceiro quadrante: segunda periferia

No terceiro quadrante, ou segunda periferia, tivemos sete palavras evocadas. Nesse quadrante, localizam-se as palavras pouco citadas, isto é, com baixa frequência e menos importantes para as representações sociais. Elas foram tardiamente evocadas, por isso apresentam uma OME alta. São os elementos periféricos mais distantes do núcleo central.

Nesse quadrante, as palavras mais evocadas foram “comprometimento”, “evolução” e “satisfação”, todas com quatro evocações. Na sequência, as demais palavras “transformação”, “formação”, “superação” e “experiência” aparecem com três evocações cada uma.

Para esse grupo de professores, a formação e o desenvolvimento profissional docente, compreendido a partir dos elementos periféricos desse quadrante, têm-se constituído em um processo **comprometido** com a docência, em constante **evolução e superação** que **transforma** a vida das pessoas e traz **satisfação** pessoal. Compreendido também como uma **formação** ligada à **experiência** de vida.

Essas análises continuam evidenciando que os participantes desta pesquisa têm construído representações sociais sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente de que participam, ancoradas e subjetivadas em elementos positivos, que podem auxiliar o processo de formação, de acordo com os princípios de Marcelo Garcia (1999).

Quarto quadrante: zona de contraste

No quarto quadrante, ou zona de contraste, tivemos sete palavras evocadas: “aprendizagem” com 5 evocações e frequência de 1,400, “boa” com 5 evocações e frequência de 1,600, “estudo” com 5 evocações e frequência de 1,000, “prática” com 4 evocações e frequência de 1,750, “teoria” com 3 evocações e frequência de 1,667, “desenvolvimento” com 3 evocações e frequência de 1,667, e “pesquisa” com 3 evocações e frequência de 1,667.

As palavras desse quadrante foram citadas poucas vezes, mas prontamente evocadas nas primeiras colocações. Podemos dizer que há uma correlação de contraste entre as palavras aqui evocadas e as que já foram apresentadas no núcleo central. Essa zona de contraste pode também sinalizar a formação de um novo núcleo central, uma vez que mostra indícios dos aparecimentos de elementos, que, embora representados por poucos participantes, por isso não aparecem no núcleo central, têm uma importância significativa na representação.

Discussões e conclusões

Temos notado que a formação e a prática docente na educação superior, nos últimos anos, sobretudo, de 2000 a 2021, tornou-se um tema amplamente discutido, principalmente no que se refere à carência de formação pedagógica sistematizada e institucionalizada do professor. A compreensão da complexidade da formação docente e da prática dos professores como resultante, em grande parte, dessa formação, foi que nos motivou a desenvolver esta pesquisa.

Nesse contexto, nosso objetivo geral foi o de compreender as representações sociais dos professores do UNIPAM – sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente, a partir dos sete princípios de formação de professores, destacados por Marcelo Garcia (1999), a fim de promover um momento formativo com os participantes da pesquisa.

Ressaltamos que os resultados construídos nesta pesquisa não esgotam a multiplicidade de conhecimentos e abordagens que a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes da educação superior podem produzir. Acreditamos que, ainda que parciais, dada à vasta amplitude que essa temática possui, esta pesquisa contribuirá com discussões e reflexões no que tange à compreensão das representações sociais de professores da educação superior sobre desenvolvimento profissional docente.

Diante do que foi apresentado, retomamos o perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa, uma vez que ele pode influenciar na construção das representações sociais que foram identifica-

das. A análise desse perfil nos permitiu verificar que a maior parte dos professores possuem entre 31 a 50 anos e que, apesar da pequena diferença, são do sexo feminino. A maioria são docentes formados nos cursos de Medicina, Direito, Medicina Veterinária, Agronomia, Engenharia e Psicologia e todos possuem pós-graduação, seja *lato sensu* ou *stricto sensu*; portanto, a formação desses docentes atende às metas 13 e 14 do PNE, além das especificações da LDB 9394/96 em relação à formação específica para atuar na educação superior. Constatamos também que a maioria possui mais de 6 anos de experiência na educação superior e exerce outra atividade profissional além da docência. Este último dado nos traz dois vieses como ressalta Masetto (1998); se, por um lado, esses profissionais atuantes no mercado de trabalho como profissionais liberais conseguem levar suas experiências práticas para a sala de aula, contribuindo assim significantemente na formação dos alunos, por outro lado, pelo fato de o exercício do magistério superior se restringir a poucas horas semanais, como professores horistas, talvez isso não permita o envolvimento com os alunos e com os outros docentes, além também de, por vezes, não possuírem formação pedagógica para exercer seu papel de docente na educação superior, como a função essencial que a docência exige, ou seja, a função específica de ensinar e de dominar os conhecimentos pedagógicos para tal, sendo, portanto, como enfatiza Masetto (1998) “um profissional professor” e “não um professor profissional”.

Verificamos, ainda, que, não só a maioria dos professores repetiriam a escolha pela docência na educação superior, como também participam ou participaram de cursos e/ou atividade de formação e/ou desenvolvimento profissional docente. Essa análise nos permite dizer que provavelmente uma das questões que podem ter influenciado a participação da maioria em cursos de formação de professores pode ser o APRIMORA, que são cursos oferecidos pela própria instituição. Ademais, contribuem para a constatação de um perfil favorável, que pode estar contribuindo para representações sociais positivas sobre o desenvolvimento profissional destes docentes, o dado de que a maioria está muito satisfeitos e satisfeitos com a profissão docente e também os relatos sobre o que pensam ser um professor

no Ensino Superior hoje. Para esse grupo, ser professor no ensino superior é um “desafio” constante para que o “aluno” tenha “conhecimento” e consequentemente uma boa “formação”.

Quanto à análise da formação e do desenvolvimento profissional docente, com relação a cada um dos princípios destacados por Marcelo Garcia (1999) os resultados mostram que a maioria dos princípios estão sendo considerados pela maioria dos participantes, entretanto, merecem atenção o 6º princípio – “Congruência entre formação inicial e a docência exercida na sala de aula” e o 7º princípio – “individualização da formação. Podemos assim dizer que a construção das representações sociais dos participantes sobre formação e desenvolvimento profissional docente atende aos princípios de formação elencados por Marcelo Garcia (1999). Essas representações sociais sinalizam que a maioria dos professores participa de processo formativo que:

- a) é compreendido como um processo contínuo, interativo e acumulativo, que envolve toda a carreira docente;
- b) estimula tomar decisões que contribuam para mudança, inovação e desenvolvimento do currículo ofertado nos cursos em que lecionam.
- c) está ligado ao desenvolvimento organizacional da Universidade, a partir de uma gestão democrática que possibilita espaços de aprendizagem no próprio contexto acadêmico dos professores;
- d) reconhece o conhecimento do conteúdo acadêmico tão importante quanto o conhecimento da didática para ensinar;
- e) valoriza a articulação entre teoria e prática;
- f) tem contribuído para uma formação pedagógica coerente com o tipo de educação em que atuam;
- g) leva em conta a individualização dos professores a partir de suas características pessoais, cognitivas e contextuais, de modo a desenvolverem as próprias capacidades e potencialidades.

No entanto, ainda que seja uma minoria, alguns professores, quanto ao último princípio, “individualização da formação”, demos-

traram sentimento de que sentem falta de um processo formativo que considere a individualização dos professores em seus diferentes aspectos. Embora esse dado ainda não possa ser considerado uma representação social negativa, pode esta vir a se constituir futuramente. Isso significa que esse grupo de professores mostra a necessidade de ser compreendido melhor na sua individualidade, mediante os processos formativos de que participa.

Com o apoio da abordagem estrutural, ou da Teoria do Núcleo Central de Abrieu (2000), identificamos, a partir das evocações procedentes da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e posteriormente processadas no *Software* EVOC, a estrutura das representações sociais dos professores, sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente, de acordo com os princípios de Marcelo Garcia (1999). Essa estrutura mostrou-se organizada em um núcleo central e um sistema periférico.

O núcleo central, que foi identificado nessa etapa da pesquisa, contém as evocações ligadas a uma representação rígida, coerente, estável e resistente às mudanças. Nesta pesquisa, ele está representado pelas palavras ***contínuo, conhecimento, realização e competência***. As análises de cada uma delas, realizadas a partir das justificativas citadas pelos participantes e do contexto em que foram citadas, demonstram sentimentos positivos e favoráveis à formação e ao desenvolvimento profissional docente, dos quais participam os docentes. Para eles essa formação considera os princípios apontados por Marcelo Garcia (1999), uma vez que tem caráter ***contínuo***, traz ***conhecimento***, proporciona sentimento de satisfação na ***realização*** da materialização do ***conhecimento*** por parte do aluno e gera ***competência***, que é um elemento potencializador quando se investe na formação.

Já com relação ao sistema periférico, constituído por elementos bem mais flexíveis do que o núcleo central, embora não sejam considerados, ainda, representações sociais, tem também sua importância na estrutura das representações sociais. Vale destacar, na primeira periferia, alguns elementos com significados e sentidos positivos que deveriam migrar para o núcleo central; são eles: ***dedicação***, ***desafio***, ***metodologia*** e ***responsabilidade***. Para

esse grupo de participantes, a formação e o desenvolvimento profissional docente têm a ver com **dedicação, responsabilidade** e uma boa **metodologia** no trabalho docente, embora o **desafio** e as dificuldades estejam sempre presentes.

Portanto, sobre a estrutura das representações sociais, essas análises sugerem discussões e reflexões em momentos formativos, acerca dos elementos que a constituem, considerando, principalmente, ações que podem tanto fortalecer os aspectos positivos, quanto inibir os que indicam cuidados, como é o exemplo da palavra “desafio”.

Por fim, de posse de todas essas informações, realizamos o grupo focal como momento formativo, com os professores que aceitaram participar dessa etapa, confirmando, assim, a hipótese estabelecida por nós no início da pesquisa – a de que as representações sociais dos professores do UNIPAM, sobre o desenvolvimento profissional docente, a partir dos princípios de formação de professores destacados por Marcelo Garcia (1995), poderiam evidenciar as necessidades formativas desses professores.

Desse momento formativo salientamos que os professores podiam se posicionar tanto como sujeitos da pesquisa, discutindo e refletindo sobre as próprias dificuldades/fragilidades, quanto como integrantes de um grupo focal, que buscavam, entre os pares, a compreensão sobre as representações sociais de um grupo maior.

Das discussões sobre as dificuldades/fragilidades, que foram apresentadas aos participantes do grupo focal, além das reflexões relativas às necessidades formativas, foi possível também apontar propostas de ações formativas para um processo de desenvolvimento profissional docente que considere os princípios de formação de Marcelo Garcia (1995).

Como podemos observar, essas propostas contemplam todos os princípios de formação de Marcelo Garcia (1999) e é com elas que gostaríamos de finalizar nossa pesquisa, deixando uma contribuição, não só para os professores participantes e a instituição pesquisada, mas também para outros professores da educação superior e outras instituições que investem ou têm a intenção de investir na formação e no desenvolvimento profissional docente. São elas:

1. Primeiro princípio: Aprendizagem contínua, interativa e acumulativa

- a) Criação de cursos de formação *online* e gratuitos.
- b) Realização de grupos focais para discussão e reflexão sobre a importância desse princípio na formação docente.
- c) Capacitação que priorize a formação pedagógica – metodologias e didática.
- d) Motivação e estímulo da instituição no sentido de integrar trabalho docente e formação continuada.

2. Segundo princípio: Mudança, inovação e desenvolvimento curricular

- a) Realização de cursos que pensem no desenvolvimento pleno do aluno.
- b) Criação de plataformas de comunicação e ouvidoria específicas para sugestões dos professores.
- c) Capacitação de conhecimento profissional específico (PPPC, DCNs).

3. Formação adequada para a prática docente pedagógica, incluindo a utilização das metodologias ativas e novas mídias.

Terceiro princípio: Desenvolvimento organizacional da escola

- a) Promoção de encontros com os professores que têm conhecimento das metodologias ativas para troca de experiências.
- b) Discussões sobre processos decisórios necessários e legítimos.
- c) Descentralização e compartilhamento de responsabilidades.
- d) Discussões sobre a criação de regras para que todos tenham uma mesma fala.

4. Quarto princípio: Conteúdos acadêmicos, disciplinares e pedagógicos

- a) Capacitação em relação à formação pedagógica – específica na área da didática.
- b) Realização de cursos no PRIMORA.
- c) Valorização da qualificação específica (não aceitar lecionar disciplinas sem a formação específica).
- d) Estudar muito.

5. Quinto princípio: Integração teoria-prática

- a) Realização de pesquisas integrando teoria e prática.
- b) Atualização do conhecimento científico/teórico.
- c) Criação de núcleo de planejamento.
- d) Capacitação com momentos de troca de experiências com os pares e através de estudos de casos.
- e) Integração entre as disciplinas/professores e professores/ disciplinas.

6. Sexto princípio: Congruência entre formação inicial e a docência exercida na sala de aula

- a) Capacitação para as novas tendências pedagógicas e discussão dessas tendências aliadas a práticas.
- b) Formação a partir de cursos, qualificações e capacitações sobre metodologias e didática para a educação superior.
- c) Investimento no desenvolvimento profissional docente para adoção e domínio sobre as metodologias ativas (mapa mental, PBL).
- d) Capacitação contínua sobre o processo de avaliação.

7. Sétimo princípio

- a) Proposição de momentos de escuta dos professores.
- b) Proposição de estímulos que auxiliem os professores no desenvolvimento de suas potencialidades.

- c) Adoção de um modelo de avaliação que valorize mais as potencialidades dos professores do que as suas fragilidades.
- d) Formação que proporcione um diálogo esclarecedor sobre as dificuldades/fragilidades individuais para que elas sejam consideradas e atendidas no processo formativo.
- e) Organização dos horários de aulas de modo que o professor tenha disponibilidade para cursar um mestrado ou doutorado.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas. Brasília, 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CARLOS MARCELO. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**. n. 8 j a n. /a b r. 2009.

CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcelos *et al.* A formação e a prática didático-pedagógica do docente bacharel no curso de Administração. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 18, n. 56, p. 209-230, jan./mar. 2018.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

ESCUDERO, J. M.; LÓPES. **Los desafios de las reformas escolares**. Sevilla: Arquetipo, 1992.

FERRY, G. **El trayeto de la formación**. Madrid: Paidós, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GAETA, Cecilia; MASETTO, Marcos. **O professor iniciante no ensino superior** – Aprender, Atuar, Inovar. 1. ed. v. 1. São Paulo: Editora Senac, 2013.139 p.

GATTI, Bernadete. Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**. v. 1, n. 1, p. 90-102, Maio/2009. Disponível em: <https://ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/download/347/360>.

GATTI, Bernadete. Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, Henry A. . **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 156-178.

GROSSMAN, Pâmela. **The Making of a Teacher:** Teacher Knowledge and Teacher Education. New York: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, 1990.

HONORÉ, Bernard. **Para uma Teoría de la formación.** Madrid: Narcea, 1980.

IMBERNÓN, Francisco. É necessário conhecer de onde viemos para aonde vamos. In: IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 13-26.

JODELET, Denise. **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Lisboa: Porto Editora, 1995.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Lisboa: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, C. **Aprender a enseñar:** um estudo sobre el processo de socialización de profesores principiantes. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia – C.I.D.E., 1991.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional de Professores. In: MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Lisboa: Porto Editora, 1999, p. 133-145.

MASETTO, Marcos (org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. 110 p.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SÁ, Celsa Pereira de. **Sobre o núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, António (coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SHON, Donald. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SHULAMN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. In: **Educational Research**. February, 1986.

SHULMAN, Lee S. **PCK: Its Genesis and its Exodus**. Stanford University, California, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VILALVA, Adriana Mallmann Vilalva. **O conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) no ensino do Direito**: um estudo exploratório. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2017. 164p.

ZEICHENER, Ken. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. *In*: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario (org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998, p. 207-23.

PROFESSORES SURDOS INICIANTE NO ENSINO
SUPERIOR: CONCEPÇÕES SOBRE A APROPRIAÇÃO
DA LIBRAS PARA A ACESSIBILIDADE PESSOAL
E PROFISSIONAL

MARTA REJANE PROENÇA FILIETAZ

E-mail: martafiletaz@utfpr.edu.br Universidade Tecnológica
Federal do Paraná – UTFPR/Curitiba

OSÉIAS SANTOS DE OLIVEIRA

E-mail: oseias@utfpr.edu.br Universidade Tecnológica Federal
do Paraná – UTFPR/Curitiba

Resumo

O trabalho objetiva analisar as percepções dos professores surdos iniciantes no Ensino Superior de duas Universidades públicas brasileiras quanto as apropriações da Libras no tocante à acessibilidade pessoal e profissional. A metodologia baseia-se numa abordagem qualitativa com aportes de ancoragem sócio-histórica de cunho dialético, considerando o resgate da trajetória histórica-cultural e educacional orienta a construção da identidade pessoal e profissional do docente surdo. Quanto à coleta de dados, foram entrevistados seis professores surdos iniciantes na docência do Ensino Superior, sendo os dados tratados com o auxílio do software Atlas.ti. Diversos autores que investigam a temática foram revisitados, dentre eles destacam-se Strobel (2008), Marcelo (2009), Skliar (1999), Behrens e Caram (2013), Roldão, (2005), dentre outros. Também efetivou-se uma revisão documental, com foco investigativo voltado para os Diplomas Normativos brasileiros que estabelecem as diretrizes e orientações no que se refere a inclusão do surdo no contexto da sociedade, tais como a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) e o

Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005). Conclui-se que o desenvolvimento profissional dos professores surdos iniciantes foi potencializado, a partir de elementos constitutivos que integram suas histórias de vida, pela aprendizagem da Libras em contextos escolares e universitários, e, sobretudo, pela interlocução e pela mediação entre os pares e com a comunidade surda. Ainda há um longo percurso a ser trilhado no sentido de se garantir a efetiva inclusão do docente surdo iniciante na carreira universitária, o que requer políticas que fomentem o aprendizado ao longo da vida profissional desses sujeitos.

Palavras-chave: políticas educacionais, desenvolvimento profissional docente, Ensino Superior, iniciação à docência; professor surdo.

Introdução

A temática da iniciação do docente surdo, no âmbito do Ensino Superior brasileiro, é objeto de estudos recentes uma vez que a política que trata da inclusão profissional do sujeito surdo vem sendo construída, com suas bases na legislação e, conseqüentemente, podem ser observados os primeiros resultados de sua efetivação.

Este estudo objetiva analisar as percepções dos professores surdos iniciantes no Ensino Superior de duas Universidades públicas brasileiras quanto às apropriações da Libras no tocante à acessibilidade pessoal e profissional.

A partir da escuta de seis docentes que ingressaram em duas Universidades públicas federais, com sede na cidade de Curitiba, capital do Estado do Paraná, foi possível a reflexão sobre as apropriações da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e os dilemas/desafios enfrentados por esses sujeitos, em especial quanto aos seus processos de desenvolvimento profissional e pessoal.

De modo geral, a literatura que discute a relação dos docentes surdos com suas histórias de vida ainda é escassa. O conhecimento dessas histórias é fundamental para que se entendam os caminhos, percursos e

vivências desses sujeitos, principalmente no que tange à apropriação da linguagem e da Libras, a fim de que se possa reconhecer as possibilidades, dificuldades, os entraves enfrentados e, a partir disso, apontar novos direcionamentos para a educação dos surdos.

Tal reconhecimento, portanto, possibilita a percepção dos avanços e desafios que ainda persistem em decorrência da implantação das políticas de inclusão na perspectiva da educação bilíngue, notadamente da inserção da Libras, da atuação dos profissionais (docentes e Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (TILS), dos contornos que se dão nos ajustes legais e das ações de efetivação prática no contexto das escolas. A construção desse conhecimento permite que sejam visualizados novos caminhos para as demandas desse campo.

A análise da história de vida desses sujeitos possibilita a discussão a respeito dos processos de acessibilidade do surdo nas mais diversas esferas da sociedade, dentre as quais destaca-se sua plena participação no contexto educacional universitário, seja como acadêmico ou como docente. Em relação à luta da comunidade surda é necessário esclarecer, a partir da análise de Strobel (2008) que essa comunidade não é integrada apenas pelos sujeitos surdos, mas também pelos sujeitos ouvintes, que podem ser membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros e que participam e compartilham os mesmos interesses em comum em um determinado contexto.

Portanto, a perspectiva de análise dos desafios vivenciados pelos professores surdos iniciantes no Ensino Superior insere-se no amplo sentido da mesma luta a que estes sujeitos e seu interlocutores experimentam, cotidianamente, na busca da efetivação da concretude das políticas de inclusão social e educacional.

Metodologia

Os aportes metodológicos escolhidos para a realização deste estudo se pautam pela abordagem qualitativa, sendo esta adotada pois “defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que

leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 30). As referidas autoras argumentam que esse tipo de pesquisa se “consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias e pessoais”.

Freitas (2002, p. 25), ampliando a reflexão sobre as concepções que orientam a abordagem qualitativa, pondera que “produzir um conhecimento a partir de uma pesquisa é, pois, assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento”.

Nesse sentido, a investigação aqui proposta é pautada por uma práxis com aportes na abordagem sócio-histórica, considerando o resgate da trajetória histórico e cultural sobre a concepção educacional direcionada à pessoa surda. Sob esse enfoque, percebe-se que “trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica pressupõem compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social” (FREITAS, 2002, p. 28).

Conforme afirma Freitas (2002, p. 24-25), nas pesquisas pautadas pela perspectiva sócio-histórica tanto o investigador quanto o investigado são sujeitos em interação e, portanto, esta orientação é dialógica, uma vez que supõe duas ou mais consciências e dois ou mais sujeitos.

Ainda, a referida autora insere que a pesquisa sócio-histórica permite que o homem seja compreendido enquanto sujeito histórico, datado, concreto, marcado por uma cultura como criador de ideias e consciência que, ao produzir e reproduzir a realidade social, também é, ao mesmo tempo, produzido e reproduzido por ela (FREITAS, 2002).

Cabe, diante dessa conceitualização, que sejam explicitadas as concepções que movem o presente estudo, em uma tentativa de compreender os processos de desenvolvimento dos professores surdos, que ocorrem de modo articulado com o conjunto das

condições temporais e históricas em que estão inseridos. Ainda há que se levar em consideração os processos formativos, as ênfases familiares, escolares e de contextos sociais mais amplos, bem como as macodelimitações expostas no arcabouço legal e normativo, com vistas ao entendimento da totalidade histórica e da percepção das contradições que se sobressaem a partir das memórias dos sujeitos participantes da pesquisa. Desse modo, situa-se que os fatos expostos pelos sujeitos não podem ser considerados fora de seu contexto social e cultural e, por sua vez, as contradições que sobressaem ultrapassam seus limites, dando origem a novos contrastes que requerem análises e reflexões.

Para que esta pesquisa acontecesse, utilizou-se a entrevista como instrumento para a coleta de dados junto aos distintos sujeitos envolvidos. A escolha desse instrumento assenta-se na necessidade de propiciar aos professores partícipes do estudo a livre manifestação sobre as questões propostas, a partir de um roteiro preestabelecido de questões.

Para a reconstrução de si e de outro, é que se elegeu o método denominado de História Oral para subsidiar esta pesquisa. Ouvir o que os sujeitos têm a dizer sobre o modo como fizeram parte da história oficial ou dela foram excluídos, seja mediante escritas autobiográficas e/ou dos relatos orais, pode remeter à reconstrução da história social.

A definição da entrevista como instrumento para a coleta dos dados, junto aos seis professores surdos participantes deste estudo, justifica-se a partir da concepção de Lüdke e André (1986), de que esta permite a captação imediata e a corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

Cabe frisar que as entrevistas envolvendo os seis professores surdos, que atuam em duas universidades públicas federais, pautaram-se essencialmente na comunicação em Libras. Desse modo, os participantes foram indagados e responderam aos questionamentos em Língua de Sinais. As entrevistas, que ocorreram

em 2015, foram gravadas em vídeo e, após, ocorreu a transcrição da Libras para a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

A inclusão de participantes na pesquisa estabeleceu-se a partir de três critérios: a) que o participante fosse professor na disciplina de Libras de uma das IES federais pesquisadas; b) que fosse professor surdo; e c) que concordasse expressamente em participar da pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em respeito aos princípios das Ciências Sociais e Humanas de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

A decisão pelo uso do software ATLAS.ti como opção para o tratamento dos dados da pesquisa justifica-se, uma vez que o mesmo permite uma aproximação entre as unidades temáticas e a criação de uma rede de relações (teias), que organizam as respostas expressas pelos participantes, permitindo que o pesquisador visualize como se relacionam ou se correlacionam os conceitos e as temáticas em estudo.

O software ATLAS.ti é definido por Lima (2005, p. 8) como “um aplicativo de informática especialmente concebido para a análise qualitativa de dados, sob a forma de texto, imagens ou registro sonoro, segundo a técnica de codificação prevista na teorização embasada”.

Resultados

No Quadro 01 estão destacadas as instituições e os participantes distribuídos em seus respectivos campus de atuação. Cabe ressaltar que os campus foram nomeados de modo fictício, com a finalidade de preservar os sujeitos:

Quadro 1 – Instituições e números de participantes da pesquisa

UFPR – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	
<i>Campus</i> ALFA	03 participantes
UTFPR – UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ	
<i>Campus</i> BETA	01 participante
<i>Campus</i> GAMA	01 participante
<i>Campus</i> DELTA	01 participante

Fonte: Os autores (2015).

Ainda, visando preservar a identidade dos participantes optou-se por identificá-los, neste estudo, com nomes fictícios, conforme Quadro 2. Deste ponto em diante os sujeitos da pesquisa recebem nomes de estrelas, quando os professores surdos são comparados às estrelas mais brilhantes do céu noturno, visto da Terra.

Quadro 2 – Participantes da pesquisa

SUJEITO	IDENTIFICAÇÃO NO ESTUDO
Professor 01	Estrela Sirius
Professor 02	Estrela Canopus
Professor 03	Estrela Alfa Centauri
Professor 04	Estrela Arcturus
Professor 05	Estrela Vega
Professor 06	Estrela Capella

Fonte: Os autores (2015).

Os dados sociodemográficos em relação aos professores surdos podem ser entendidos, a partir da apresentação, na Tabela 01:

Tabela 1 – Distribuição do número professores surdos partícipes do estudo e percentuais, variáveis sociodemográficas e perfil

Variável	Nº de sujeitos	%
Sexo		
Masculino	04	66,6
Feminino	02	33,4
Faixa etária		
Entre 18 e 25 anos	1	16,7
Entre 26 e 35 anos	2	33,2
Entre 36 e 45 anos	1	16,7
Entre 46 e 55 anos	1	16,7
Acima de 56 anos	1	16,7
Formação Acadêmica		
Especialização	2	33,3
Mestrado em andamento	3	50
Mestrado concluído	1	16,7
Tempo de Serviço no Magistério		
Entre 1 e 3 anos	1	16,7
Entre 4 e 6 anos	1	16,7
Entre 7 e 15 anos	4	66,6
Tempo de Serviço no Magistério Público Federal		
Entre 1 e 3 anos	4	66,6
Entre 4 e 6 anos	2	33,4

Fonte: Os autores (2015).

Em relação ao sexo das pessoas constata-se que, dos seis partícipes da pesquisa, 66,6% são homens. Quanto à idade, há uma distribuição heterogênea, quando apenas dois participantes são mesma faixa etária (33,2%), sendo que os demais se dividem em diversas idades.

No que se refere à formação acadêmica 50% das pessoas entrevistadas cursam mestrado, ou seja, estão em processo de formação. Ainda, quanto ao tempo de atuação na docência, 66,6% dos participantes informam atuar no período entre sete e 15 anos. Em espe-

cífico, a atuação no Magistério Público Superior, igualmente 66,6% dos professores indicam uma atuação entre 1 e 3 anos, situando-se na fase inicial da carreira.

Discussões: desenvolvimento profissional docente do docente surdo no contexto da universidade

Somente na última década é que a Língua Brasileira de Sinais – Libras, passou a ser considerada nos meios acadêmicos. A partir dessa inserção, fruto das recentes políticas de inclusão, é que o sujeito surdo também começou a ser reconhecido na sua diversidade. Nesse contexto, ressalta-se a necessidade de uma discussão mais profunda a respeito da apropriação da linguagem, da legalidade da Língua de Sinais, dos avanços para a educação dos sujeitos surdos e de seu desenvolvimento pessoal, profissional e social.

Sob esse prisma, é necessário entender o processo de formação e desenvolvimento do sujeito surdo em uma relação com o que Marcelo (2009) referencia como o desenvolvimento profissional do docente, entendendo este processo como algo complexo que é influenciado pela escola e pela universidade, pelas reformas e contextos políticos, e que também integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que os docentes ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional.

É imprescindível considerar o que os professores surdos têm a dizer, em termos de suas memórias, seus dilemas, contradições e avanços, tendo em vista que estes constituem-se elementos fundamentais para a compreensão das possibilidades de seu desenvolvimento profissional docente. Disso se destaca a ideia de que o processo de aprendizagem dos docentes surdos se relaciona com suas experiências e expectativas, mas, sobretudo, com suas trajetórias de formação (inicial e continuada), com as ações políticas a que estão atrelados e com os espaços onde ocorrem suas práticas.

Contribuição da Língua Brasileira de Sinais para acessibilidade pessoal dos sujeitos surdos

Com relação à influência da Libras para a acessibilidade pessoal dos participantes deste estudo, cabe destacar que esta seção está dividida em dois subtópicos: a) Conhecimento de Mundo e b) Conhecimento Acadêmico, conforme exposto na Figura 1.

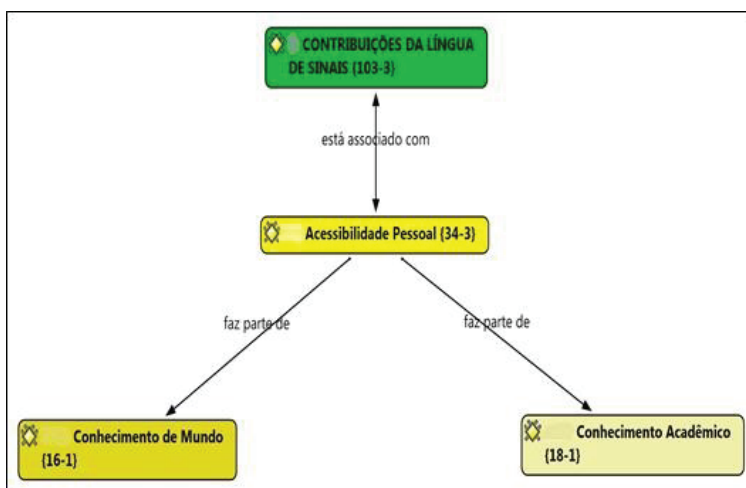


Figura 1 – Teia Unidade Acessibilidade Pessoal e seus tópicos relacionados.
Fonte: Elaboração própria com o auxílio do software ATLAS.ti.

Conhecimento de mundo

Com relação ao conhecimento de mundo a partir da perspectiva sócio-histórica, é possível perceber de outra forma os sujeitos surdos, entendendo-os como um grupo minoritário que necessita de uma cultura visual para entendimento e apreensão do mundo, o que se traduz pelo reconhecimento e pela utilização da Língua Brasileira de Sinais.

Nessa perspectiva a preocupação deve ser voltada à preservação da identidade do surdo, uma vez que a visão humanista/assistencialista historicamente discriminou e marginalizou os surdos como pessoas totalmente incapazes. Tal enfoque é destacado pela Estrela Vega ao referir que:

A Língua de Sinais deu outro sentido para o meu mundo. Antes ficava repetindo palavras como se fosse um papagaio sem conseguir memorizar nada. Quando comecei a aprender a língua de sinais minha família tinha vergonha de mim. Falavam para não fazer sinais, pois era feio e parecia macaco, era preciso oralizar (Estrela Vega).

Ainda que esse tipo de situação possa ocorrer em diversos ambientes por onde os surdos transitam, é necessário pontuar que muitos deles se organizam e integram o mundo de uma forma própria e eficiente e o que os diferencia do ouvinte é apenas a ausência da linguagem oral. Para se adaptar e superar as barreiras usuais de comunicação (por exemplo, a dificuldade de realizar leitura labial, já que cada falante fala de um jeito, com velocidades de fala diferentes), alguns surdos buscam o canal visomotor, que lhes permite manifestar todas as suas visualizações por meio de sinais. Assim, percebe-se na fala acima, que essa Estrela constituiu seus conhecimentos de mundo pelo método de um canal visual-gestual, e que por intermédio dessa língua pode se apropriar de conhecimentos e impulsionar seu desenvolvimento cognitivo, socioemocional e linguístico.

Observa-se, na fala da Estrela Vega, a ênfase que é dada à aprendizagem da Língua de Sinais para o desenvolvimento pessoal do surdo, quando menciona que “atualmente as crianças surdas têm os classificadores, são mais rápidas no raciocínio. Na minha época ficávamos presos à oralidade, sem informações, apenas repetíamos igual papagaio”.

Segundo Souza (1998) pode-se afirmar que a Língua de Sinais oportuniza que os surdos tenham a possibilidade de refletir sobre um universo de discursos e sobre eles próprios, e com isso esses sujeitos poderão conquistar um espaço favorável para o desenvolvi-

mento ideológico da própria identidade. Conforme afirma a Estrela Vega, “a Língua de Sinais é importante para o desenvolvimento da criança porque é a língua natural. Desde o seu nascimento a criança percebe o mundo de forma visual sendo mais fácil adquirir a Língua de Sinais”. Esta aprendizagem, quando articulada aos contextos de interação e convivência dos surdos, oportuniza que estes percebam o mundo relacionado aos sentidos que a linguagem propicia.

Assim, fica evidente que a aprendizagem da Libras se constitui em um fator favorável ao desenvolvimento pessoal dos professores surdos. É o que destacam a Estrela Capella e a Estrela Vega, em suas memórias:

Hoje, se eu pudesse aconselhar as famílias, diria a elas da necessidade de aprender Libras para que a criança se desenvolva naturalmente. Se no futuro quiser aprender a oralizar, ela mesma escolherá (Estrela Capella).

[...] Hoje minha família tem orgulho por eu ter passado em uma Universidade Federal, pois ela pensava que eu trabalharia na roça pelo resto da vida devido às dificuldades que enfrentei no meu processo educacional. Eu e minha família estamos aliviados com o meu futuro. Diminuíram as preocupações, pois eles acreditam na minha capacidade (Estrela Vega).

Nestas memórias estão presentes depoimentos de pessoas que conseguiram, por meio do aprendizado da Libras, ter maior autonomia social como sujeitos surdos. Efetivamente conhecer e fazer uso dessa língua foi um dos elementos que contribuíram para o sucesso na vida acadêmica, pessoal e profissional desses sujeitos.

Cabe aqui uma reflexão que leva em conta a aceitação da Língua de Sinais como primeira língua. Conforme salienta Behares (1993), tal fato significa uma mudança ideológica com relação à surdez e não apenas uma mudança metodológica do ensino e aprendizagem de uma língua.

Skliar (1999) esclarece que a proposta da Língua de Sinais como L1 não se restringe apenas a uma dimensão pedagógica, mas se estende a uma relação histórica, pessoal e cultural nas relações de po-

der e conhecimento do ser surdo. Pode-se considerar que a partir da perspectiva bilíngue foi oportunizada aos surdos o acesso não só aos conteúdos acadêmicos, mas o acesso ao conjunto de bens culturais, artísticos e sociais.

Desse modo, é necessário pensar no sujeito surdo enquanto ser omnilateral, ou seja, compreendê-lo como um indivíduo com direitos e deveres, construtor de sua própria história e dotado de consciência crítica, o que pode propiciar-lhe maior autonomia ao se relacionar com o mundo.

Conhecimento Acadêmico

Em relação ao Conhecimento Acadêmico, o fato de alguns dos participantes desse estudo terem aprendido a Libras desde a infância e outros na adolescência favoreceu seu desenvolvimento acadêmico e contribuiu para sua autonomia, conforme destaca a Estrela Sirius: “O surdo onde a família era presente ou que a mesma o ajudava, tinha melhor conteúdo e progredia, se desenvolvia na compreensão da Língua de Sinais”. O desenvolvimento do surdo é notório, quando há um efetivo acompanhamento na construção da linguagem, não só em contextos escolares, mas também familiares e em outros meios. Ainda que tenham enfrentado enormes barreiras como a falta de intérpretes, a falta de formação dos professores em Libras e os equívocos nos encaminhamentos em relação à educação de surdos, os participantes destacam que a aprendizagem da Libras favoreceu múltiplos reconhecimentos e construções de sentidos de mundo significativos.

Em todos os contextos de aprendizagem da Libras, quer seja em cursos ofertados em escolas, associações, igrejas, em contatos com outros grupos de surdos ou na família, podem ser percebidas situações que propiciam o desenvolvimento e potencialmente contribuem para a ampliação do conhecimento acadêmico do sujeito surdo. A esse propósito, a Estrela Vega afirma que “Nas associações de surdos, por meio da Língua de Sinais, iniciamos a construção da nossa identidade, começamos a conquistar a autonomia e autoestima. Era o nosso espaço”.

É possível perceber que, por intermédio do curso de Letras/Libras, os participantes surdos tiveram a oportunidade de se envolver, adquirir conhecimento aprofundado da Língua de Sinais e investir na sua qualificação profissional. Vale ressaltar que cinco dos seis participantes possuem graduação em Letras-Libras, conforme apontam as Estrelas Sirius, Canopus, Arcturus, Vega e Capella:

Em 2006, ingressei no curso de Letras Libras Licenciatura na UFSC. Na faculdade, ao compreendermos realmente a estrutura gramatical da língua de sinais, abriram-se caminhos para a pesquisa em língua de sinais e com isso utilizava tudo o que aprendíamos nos cursos e oficinas que ministrava (Estrela Sirius).

Quando estava no segundo ano de Matemática, passei em Letras Libras na UFSC. Além de essa faculdade ser pública, todas as disciplinas eram ou em língua de sinais ou com intérprete. Tinha uma diversidade de materiais em língua de sinais, vídeos, livros. Conclui as duas graduações (Estrela Canopus).

Entrei em 2008 no curso de Licenciatura em Letras Libras, foi aí que aprendi a metodologia, a didática, a diferentes estratégias e a ser professor. Tive domínio da língua de sinais e da estrutura gramatical das Libras. Aprendi também a postura e o perfil de um professor. O curso de Letras Libras tem um grande valor na formação do professor surdo (Estrela Arcturus).

Sou Graduado em Letras/Libras pela UFSC ingressei em 2008 e concluí em 2010. Nesse curso interagi e tive influência muito forte de mestres e doutores surdos e ouvintes (Estrela Vega).

O curso de graduação de Letras Libras foi muito melhor, muito mais fácil e prazeroso. Todos os vídeos e uma variedade de materiais eram em língua de sinais. Participávamos de fórum de discussões que podia ser em língua de sinais ou português escrito. Nunca me senti tão feliz na escola (Estrela Capella).

A Estrela Alfa Centauri foi o único entrevistado que não cursou Letras/Libras, no entanto comenta que participou do processo seletivo de 2008 para ingressar no curso de Licenciatura em Letras/Libras, na modalidade a distância, no polo da UFPR, conforme esclarece: “[...] meus professores me incentivaram a fazer, fiz o vestibular e passei, mas não podia cursar, pois não tinha concluído o Ensino Médio”. Posteriormente, cursou Pedagogia em uma IES privada.

Frente à constatação de que a maioria dos participantes deste estudo frequentou o curso de Letras/Libras, destaca-se que este espaço possibilitou aos sujeitos surdos melhor adaptação à vida acadêmica, pois o curso propiciou, por meio da Língua de Sinais, uma percepção dos conhecimentos linguísticos e literários, o entendimento de contextos interculturais e o domínio dos conteúdos pedagógicos. É notório que a conquista da criação do Curso de Letras/Libras contribuiu para a constituição dos sujeitos surdos, oportunizando um amplo desenvolvimento e colaborando com sua inserção profissional. Como destacam as Estrelas Sirius, Canopus, Vega e Capella,

Percebemos, neste curso, a importância da Libras e do português na modalidade escrita. Havia um grupo de surdos que tinham uma boa oralidade e outro grupo que dominavam a língua de sinais. Então transitávamos entre os dois grupos. Depois de quatro anos de estudos no curso de Letras Libras Licenciatura na UFSC conseguimos ter fluência realmente em Língua de Sinais (Estrela Sirius).

A qualidade do curso de Licenciatura em Letras Libras, foi excelente. Aprendemos toda a estrutura gramatical da língua de sinais. Utilizamos uma diversidade grande de materiais em língua de sinais e língua portuguesa na modalidade escrita, vídeos, livros e dentre outros. Tivemos contato com surdos de vários estados. Estabelecemos e criamos novos sinais, além de termos participado de seminários, congressos e oficinas (Estrela Canopus).

O curso de Letras Libras me ajudou a construir e é como se tivesse me estruturado, pois me tornei mais forte e avancei muito linguisticamente. Fui percebendo minhas falhas, meus erros e fui me desenvolvendo. Agora sou um professor com experiência e conhecimento (Estrela Vega).

Após o Decreto n. 5.626/05 (BRASIL, 2005) o curso de Letras/Libras foi inserido no currículo dos cursos de formação de professores. Os docentes que são responsáveis pela disciplina de Libras e atuam no Ensino Superior têm como finalidade a formação de professores, já que essa disciplina é obrigatória nos cursos de licenciatura. Segundo Quadros (2014, p.10), acerca do curso de Letras/Libras, “objetivo da formação desses profissionais em vários estados do Brasil era de garantir a multiplicação de formadores e oferecer um curso específico para a formação qualificada destes profissionais”.

A propósito, a Estrela Capella assinala que foi no curso de Letras/Libras que encontrou a possibilidade de compreender a Libras a partir de sua estruturação. No entanto, o curso proporcionou também o reconhecimento da “história dos surdos, das metodologias para educação de surdo. A formação específica é muito importante e o curso de Letras Libras dá essas condições, pois ensina a metodologia, estratégias, como utilizar e elaborar recursos etc.” (Estrela Capella).

Apesar de esses participantes afirmarem que a formação do curso de Letras/Libras contribuiu para seu desempenho acadêmico enquanto professores de Libras na universidade, percebe-se que, desde a regulamentação do Decreto Federal n. 5.626/2005 até hoje, ainda existe um longo caminho a ser percorrido. Um dos fatores que merecem destaque com relação a isso é que a partir da regulamentação de tal decreto o objetivo do ensino da Língua de Sinais fixou-se em torno do cumprimento legal e, assim, as instituições de ensino superior passaram a ofertar a disciplina.

No contexto atual, percebe-se que há um aumento significativo dos sujeitos surdos que ingressam na universidade, tanto como discentes quanto como docentes. Tais fatos parecem apontar para a necessidade de efetividade de uma política para uma educação bilín-

gue, a qual trouxe progressos voltados aos sujeitos surdos em vários âmbitos da sociedade, o que demonstra o avanço nas conquistas de seus espaços e reconhecimento.

Esse progresso também pode ser observado em relação à formação acadêmica, uma vez que todos os seis docentes surdos participantes da pesquisa possuem pós-graduação, em nível de *Lato Sensu* em Educação Bilíngue Libras/Língua Portuguesa. Ainda, com relação a esses sujeitos, três possuem Mestrado em Educação (UFPR), um docente é Mestrando em Linguística (UFSC), e outra, Mestranda em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação (Unicamp). Apenas um dos seis entrevistados, até o período de coleta de dados, não havia ingressado em uma pós-graduação *Stricto Sensu*.

Suas trajetórias acadêmicas podem ser percebidas como histórias de sucesso, o que ainda não é uma realidade para a maioria da comunidade surda, haja vista que os encaminhamentos em relação à proposta de escolas bilíngues para os sujeitos surdos ainda são insípidos.

Acessibilidade Profissional

O conceito de acessibilidade, conforme afirma Sonza *et al.* (2013, p. 38), apresenta-se como uma possibilidade “de gerar ambientes, serviços, produtos e tecnologias utilizáveis equitativamente, oferecendo segurança e autonomia ao maior número de pessoas, sem que haja a necessidade de adaptação ou readaptação”. Nesse aspecto percebe-se que, quando se compartilha com os segmentos da sociedade uma diversidade de serviços e outros benefícios sociais e culturais, consequentemente está se colaborando para que os sujeitos se sintam úteis na sociedade, seja no âmbito pessoal ou no profissional.

Para os indivíduos surdos, além das exigências do mercado de trabalho, ainda se acrescenta a barreira de comunicação, que em diversas situações configura-se em restrições. No entanto, cabe ressaltar que a acessibilidade profissional proporciona ao surdo sua valorização como cidadão e leva à efetivação dos seus direitos garantidos em lei. É preciso perceber as potencialidades dessas pessoas e abrir-lhes as portas do mundo do trabalho, independentemente da limitação

ou da situação na qual se encontram. O processo de pensar e buscar a acessibilidade perpassa pela oferta possibilidades a partir das quais à igualdade de direitos, a dignidade e o respeito às diferenças devem configurar-se como marcos significativos e concretos.

A perspectiva analisada neste tópico se pauta pela visão já consagrada nos documentos oficiais, que contempla a deficiência como uma característica humana, e as pessoas com deficiência também são cidadãos de direito.

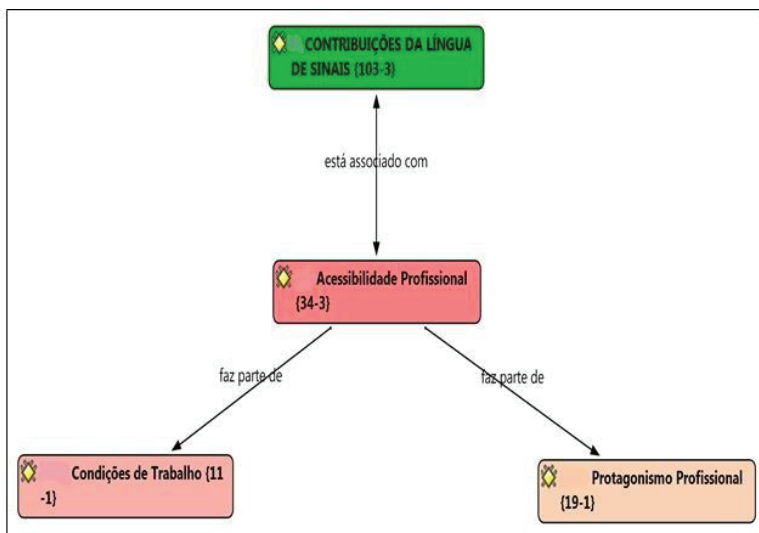
Em relação a essa concepção de reconhecimento do sujeito com deficiência e da garantia de sua inclusão em todos os contextos da vida em sociedade, a Secretaria de Direitos da Presidência da República (BRASIL, 2012) defende que:

Esse novo olhar gerou a necessidade de mudanças estruturais em relação às políticas públicas voltadas para esse segmento. As medidas caritativas e assistencialistas tiveram que ser revistas e modificadas, para dar lugar ao protagonismo das pessoas com deficiência na condução dos assuntos que lhes dizem respeito no campo público. Os espaços públicos e de uso coletivo não poderiam mais ser excludentes; a acessibilidade ao meio físico, ao transporte, à comunicação e à informação deveria ser provida a fim de garantir que todos, sem exceção, pudessem fruir de seus direitos com equiparação de oportunidades. Assim, todo um marco legal nacional deveria ser construído para que a igualdade de oportunidades fosse garantida (BRASIL, 2012, p. 17).

Nesse contexto, considerando a relevância que a acessibilidade profissional representa para o sujeito surdo, busca-se analisar as falas dos participantes da pesquisa em relação a condições de trabalho, no espaço da Universidade, e seu protagonismo profissional.

A subunidade Acessibilidade Profissional divide-se em dois tópicos conforme exposto na Figura 2, sendo estes: a) Condições de Trabalho e b) Protagonismo Profissional.

Fig. 2 – Teia Unidade – Acessibilidade Profissional e seus tópicos relacionados.



Fonte: Elaboração própria com o auxílio do software ATLAS.ti.

Condições de trabalho

A respeito das condições de trabalho o ambiente comunicativo e de interação no trabalho é imprescindível para a inserção do surdo. É importante destacar a comunidade surda, como um grupo social minoritário que carrega em sua história situações de segregação e exclusão social. Assim, ainda hoje a maioria dos surdos não alcança o Ensino Superior, fato que difere dos surdos entrevistados neste estudo.

A falta de oportunidades para o desenvolvimento acadêmico pode, em um primeiro momento, ser um elemento que oportuniza a segregação de muitos sujeitos surdos que trabalham como mão de obra não especializada em empresas de pequeno, médio ou grande porte. Como bem aponta a Estrela Alfa Centauri, o surdo assume, muitas vezes, a função de auxiliar de produção mesmo tendo forma-

ção universitária: “conheço vários surdos com formação em outras áreas tais como designers, engenheiros, psicólogos, fisioterapeutas e administradores. Esses profissionais acabam por trabalhar nas empresas onde existem cotas para deficiências” (Estrela Alfa Centauri). Dessa forma, constata-se que um percentual mínimo consegue seu espaço no mundo do trabalho em sua área de formação específica. A Feneis (2009) busca a efetivação do direito de inserção dos surdos por meio da Lei Federal n. 8.213/91, que assegura a inserção das pessoas com necessidades especiais no mercado de trabalho. Nessa concepção, a Feneis (2009) considera que “O percentual de 5% das vagas em concursos públicos garantindo a participação dos portadores de deficiência na busca de colocação profissional tem sido outra forma de ver respeitados os direitos trabalhistas dos surdos”.

No caso dos professores surdos, partícipes deste estudo, a inserção profissional no âmbito da Educação Superior pode ser percebida a partir de um movimento intenso no que se refere às garantias legais de atuação do surdo nas licenciaturas, o que se concretiza também no caso de docentes que atuam no nível da Educação Básica. Contudo, para que esses profissionais exerçam um papel fundamental nos processos de desenvolvimento e aceitação social dos próprios surdos, é necessário que tenham clareza de que o seu trabalho tem um alcance para além da sala de aula. Segundo afirma Sirius, “É muito importante que o professor seja licenciado. Ter conhecimento sobre o desenvolvimento psicológico e pedagógico da criança, da estrutura gramatical da Libras e ter uma postura correta de educador”.

Nesse panorama, é necessário considerar que somente ser fluente em Língua de Sinais não lhes dará condições de exercer seu trabalho com qualidade, mas é na interação como o outro e produzindo novos conhecimentos por meio de pesquisas, de projetos, de ações de extensão e de aproximação com a comunidade que efetivamente será possível um desenvolvimento melhor do seu trabalho. A esse respeito Behrens e Carpin (2013, p. 116) esclarecem que “os professores precisam buscar as novas demandas educacionais e sociais, concebendo sua prática educativa [...] orientando ao fazer dialógico, inovador onde o ensino seja proposto por meio da pesquisa”.

Ao discutir a questão da qualidade da formação docente e da abrangência desta, Ferreira (2006, p. 3.648) situa que:

Uma formação de qualidade ou sem qualidade exercerá uma influência relevante sobre a possibilidade ou impossibilidade de acesso às oportunidades sociais da vida em sociedade, possibilidade ou impossibilidade de acesso à cidadania.

Na fala da Estrela Sirius, fica explícita a importância de uma formação de qualidade para os professores surdos, em especial quando se trata de sua atuação na disciplina de Libras.

Atualmente a formação dos professores surdos para atuação na disciplina de Libras está bem melhor, está mais estruturada, mas os cursos estão ainda em construção. O próprio professor já entra motivado para estudar, tem mais acesso a leitura e com isso o avanço e o progresso é rápido. Já percebi muitos surdos tentando ingressar na carreira do magistério, mas falta base (Estrela Sirius).

Nas memórias das Estrelas Arcturus e Canopus, destacam-se as estratégias criadas por elas, como a criação de cursos para professores e os recursos visuais usados durante as aulas com ouvintes, a fim de que a Libras seja disseminada em todos os ambientes da universidade. Tal qual aponta Behrens e Carpim (2013, p. 115), “cabe ao professor assumir o compromisso de atuar além da dimensão técnica, compondo também em seu trabalho educativo a dimensão social, despertando a criatividade e criticidade do aluno [...]”. O educador necessita refletir sobre sua prática pedagógica, levando em conta os aspectos sociais e culturais dos sujeitos envolvidos.

No meu trabalho na Universidade, ainda existe uma barreira de comunicação, embora tenha havido progresso, pois já aprenderam um pouco de sinais. Já fiz projeto para ofertar curso de libras básico para os

professores a partir de 2015 e isso, com certeza, contribuirá para mudar a realidade atual (Estrela Arcturus).

A comunicação do professor surdo com os alunos ouvintes no início é difícil. No primeiro dia de aula, os ouvintes não conhecem a língua de sinais e o professor deverá usar diferentes recursos visuais, como escrever no quadro, mostrar slides, usar alfabeto manual e apresentar diferentes formas de atividades. Isso deve acontecer com muita calma e com a interação do grupo. O professor deve ser apenas o mediador (Estrela Canopus).

Em minhas aulas, na disciplina de Libras, uso muitos recursos visuais, atividades com imagens, vídeos e dramatizações. Comunico-me através de e-mail e da escrita com os alunos ouvintes. No primeiro dia trago intérprete comigo para esclarecer regras, o plano de ensino, as avaliações etc. (Estrela Arcturus).

A definição de estratégias de ensino, por parte dos professores surdos com o intuito de favorecer a aprendizagem da Libras aos seus alunos ouvintes, pode ser destacada como elemento indispensável a um profissional qualificado. Assim, ter conhecimento teórico, metodológico e linguístico é condição fundamental para que ocorra o diálogo entre o ensino e a aprendizagem, considerando que os estudantes universitários com os quais os professores surdos interagem são ouvintes e não possuem, via de regra, um conhecimento prévio da Libras.

Nas memórias da Estrela Sirius, constata-se que no ambiente onde atua como docente existe uma possibilidade maior de diálogo, pois pode contar com outro docente surdo e com o Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais, promovendo a interação e a participação em diferentes contextos na universidade e com os demais colegas ouvintes. Essa possibilidade de interação dialógica contribui para seu acesso aos conhecimentos científicos e ao conhecimento de mundo.

Assim relata a Estrela Sirius:

Na universidade onde trabalho somos duas professoras de Libras. Sempre conversamos e trocamos ideias sobre as disciplinas. Nas reuniões com os professores ou sobre as disciplinas pedagógicas, sempre discutimos sobre como melhorar a disciplina, articular com as outras. Todos no departamento respeitam minhas colocações. Temos intérpretes nas reuniões e isso facilita o diálogo (Estrela Sirius).

Levando em conta o papel fundamental do professor surdo para a efetiva inserção do sujeito surdo e para que este tenha acesso aos bens culturais, às informações, bem como a garantia de admissão nos espaços profissionais em todas as esferas da sociedade, é fundamental que se tenha a consciência da busca constante de formação e da necessidade de conquistar seu espaço no ambiente acadêmico e de trabalho.

Protagonismo Profissional

Em relação ao Protagonismo Profissional considerando o pressuposto de que a formação do docente surdo concretiza-se a partir de aspectos relacionados a sua compreensão do que é “ser professor”, faz-se necessário ponderar algumas características que envolvem a atuação do profissional docente: o desenvolvimento de uma visão crítica sobre perspectivas teóricas, uma postura acadêmico-científica, o exercício profissional, didático e pedagógico e o domínio dos conteúdos pedagógicos – teóricos e práticos – que permitam a construção dos conhecimentos relativos aos diferentes níveis de ensino e a atuação consciente e autônoma na busca de uma formação continuada e abrangente.

Uma vez que o saber profissional do professor não pode limitar-se ao mero domínio de um conjunto de conhecimentos científicos articulados aos conteúdos curriculares, é preciso atentar para o fato de que a construção de seu saber profissional resulta de uma mobilização complexa, organizada e coerente de todos esses conhecimentos que se efetivam em torno de cada situação educativa concreta, no

sentido do alcance do objetivo definidor da ação profissional, ou seja, a aprendizagem do aluno (ROLDÃO, 2005).

Os aspectos apontados anteriormente estão presentes nas falas da Estrela Canopus e Sirius, que assim se reportam a sua prática profissional docente:

O professor surdo terá que dominar a teoria que envolve não só a educação dos surdos, mas também a Língua de Sinais. Ele precisa pesquisar, estudar e conhecer o significado dos sinais, contextualizar e é desta forma que ele terá confiança e domínio para ensinar os conteúdos. Deverá conhecer os acontecimentos do mundo e no mundo. Deverá ser capaz de trabalhar com diferentes recursos visuais. Antes de ir para a sala de aula deverá planejar, organizar o conteúdo a ser ensinado (Estrela Canopus).

Na universidade elaborei um projeto de Libras para conseguir mais materiais de recursos visuais. O projeto foi aprovado e no momento estamos elaborando vídeos e apostilas. Já temos dois bolsistas. Fazemos reuniões para discutirmos todo o processo. Estou envolvida com diferentes trabalhos e tenho um bom relacionamento no meu departamento (Estrela Sirius).

É importante ao professor surdo conhecer sobre a estrutura gramatical da língua de sinais. Às vezes os ouvintes querem saber mais em relação a um determinado conteúdo e o professor terá que ter conhecimento para saber explicar de maneira clara. Se o professor surdo não souber, o ouvinte perderá a confiança nele (Estrela Canopus).

A autonomia desses profissionais necessita estar atrelada ao campo de pesquisa, pois dessa forma participarão do contexto geral da Instituição de Ensino Superior onde estão inseridos e nos demais níveis de ensino. Conforme aponta a Estrela Sirius, “Agora, formada como professora poderia auxiliar melhor os professores do ensino regular. Estando em uma universidade poderia elaborar mais materiais sobre Libras e disseminá-los”. Portanto, quanto maior o envolvimento e a participação em intervenções pedagógicas em diferentes níveis

de ensino, maior será seu protagonismo. O professor-pesquisador se mantém atualizado, prioriza a pesquisa em detrimento do ensino e investiga sua prática docente. É importante considerar que as pesquisas relacionadas à área são ainda restritas e, com isso, é indiscutível a relevância de novas pesquisas ainda mais sendo desenvolvidas pelos próprios protagonistas da história. A esse respeito as Estrelas Canopus, Sirius, Vega e Alfa Centauri afirmam que

O início do trabalho como professor de Libras é bem difícil. Devido a inexperiência, dá uma sensação de medo, de vergonha, de insegurança em não ser entendido. Com o tempo vamos nos acostumando, interagindo, dialogando e superando. Depois de alguns anos você sabe que precisa pesquisar, se inteirar das informações, o que está acontecendo, quais os fatos principais que estão sendo discutidos na mídia (Estrela Canopus).

Comecei a lecionar no ano 2000. No começo com muita vergonha, pois as plateias eram grandes, mas depois fui percebendo o interesse dos alunos ouvintes e isso me encorajou a continuar. Aprendi que tinha que contextualizar e não apenas trabalhar com palavras isoladas e a partir daí fui me desenvolvendo. Estudei muito o livro “libras em contexto”, fiz apostilas e criei muitos materiais. Com isso fui me acostumando (Estrela Vega).

Quando fiz a Licenciatura em Matemática, não pensava que seria professor de libras. Sempre amei essa profissão, pois acredito que tenha sensibilidade para atuar com professor. Conheço quando o aluno está interessado na aula, quando ele interage. Percebo quando estão avançando, progredindo em língua de sinais e se estou atingindo o objetivo de ensinar, pois é através do interesse e empenho dos alunos que consigo avaliar meu desempenho (Estrela Canopus).

A partir dos relatos acima, é possível visualizar a importância da formação de um professor quando este é capaz de analisar sua prática e, por meio dessa análise, aprimorar sua prática pedagógica, contribuindo para que os alunos não sejam somente receptores de informações, de forma mecânica e alienada, mas para que desenvol-

vam uma consciência mais crítica que os leve a questionar e refletir a respeito de suas ações. Esse exercício constante encontra ressonância naquilo que Freire (1985) defende de que o indivíduo deve saber sobre a sua realidade para só então buscar transformá-la.

O professor surdo necessita considerar seu papel em suas atividades cotidianas e, a partir de então, criar oportunidades para que alcance sua autonomia pedagógica e profissional. Desse modo, em algumas falas acima é possível perceber que os sentimentos de vergonha e insegurança foram substituídos pela confiança e autonomia, na medida em que estes profissionais foram estudando e pesquisando a respeito de seus papéis como professores de Libras.

Com relação às atividades de pesquisa, as quais são fundamentais nos meios acadêmicos, as Estrelas Sirius, Vega, Arcturus e Alfa Centauri afirmam:

Atualmente na minha atuação como docente na disciplina de Libras na universidade já iniciei um núcleo de pesquisa com o objetivo de elaborar materiais, tradução para a Libras, de livros específicos sobre educação de surdos. É muito importante ter a oferta de livros na versão em Libras, pois o surdo terá oportunidade de conhecê-lo na Libras e na Língua Portuguesa na modalidade escrita (Estrela Sirius).

Na universidade o grupo de 5 professores surdos trabalham com vários projetos de pesquisa. Temos intérpretes que colaboram, fazem correções no texto e nos auxiliam. Falamos em língua de sinais e o intérprete transcreve para a língua portuguesa escrita. Possuímos nosso espaço e somos livres para criar projetos (Estrela Vega).

Na universidade onde trabalho apresentamos a proposta do curso de licenciatura em Letras Libras. Meu projeto de iniciação científica já foi aprovado e a proposta é elaborar curso de formação dos instrutores surdos, orientá-los sobre diferentes metodologias para ensinar crianças surdas. (Estrela Arcturus).

Meu foco principal é a pesquisa e tenho interesse em confeccionar materiais, publicar livros e artigos, além disso, quero divulgar e disseminar a Libras (Estrela Alfa Centauri).

É importante ressaltar que o professor-pesquisador, ao problematizar, analisar e compreender suas práticas direciona o processo de transformação estabelecendo novas possibilidades de ação sobre sua docência, dando visibilidade a concepções que contextualizam os debates sobre os surdos e sua educação. Portanto, nas falas acima é possível visualizar que esses docentes surdos iniciantes estão exercendo seus papéis enquanto professores pesquisadores.

Em sua atuação profissional na Educação Superior o professor surdo poderá contribuir de modo significativo para que os acadêmicos ouvintes conheçam a Libras e, para além disso, também passem a reconhecer a identidade surda e as lutas dessa comunidade nos distintos espaços políticos e sociais. Enquanto docentes comprometidos, estarão inclusive situando suas histórias de vida, de lutas e as perspectivas desse grupo social.

O protagonismo do docente surdo iniciante requer que este perceba que existe um mundo fora do espaço da universidade, o que é indispensável para que pense e planeje suas práticas, sempre atento ao que se passa em contextos extramuros.

Conclusões

Ao analisar os aspectos relacionados aos processos de apropriação da Língua de Sinais, a partir das memórias dos professores surdos iniciantes na docência do Ensino Superior, foi possível compreender como essa língua contribui para constituição de seu desenvolvimento pessoal e profissional, possibilitando a sua acessibilidade.

Assim, no que diz respeito à acessibilidade pessoal, estão articulados dois tópicos que projetam a contribuição da Língua de Sinais para o desenvolvimento do sujeito surdo, sendo estes: 1) o conhecimento de mundo: quando se conclui que a LS possibilita que os surdos reflitam sobre o universo dos discursos e sobre eles próprios,

de modo que conquistem espaços favoráveis ao desenvolvimento de suas identidades; e 2) o conhecimento acadêmico: quando em todos os contextos de vivência e atuação do surdo podem ser desencadeadas situações e ações que potencialmente contribuem para o seu desenvolvimento acadêmico, sendo que, por meio de práticas coerentes e comprometidas com uma formação de qualidade, mediadas pela LS, se antevê o crescimento acadêmico desde a educação primária até a educação em nível superior e suas qualificações.

Ainda que persistam enormes obstáculos no que diz respeito ao desenvolvimento do surdo, como a ausência do tradutor e de intérpretes, a falta de formação dos professores em Libras e as equivocadas abordagens em relação à educação desse grupo, os participantes da pesquisa destacam que a apropriação da Língua de Sinais contribuiu para o reconhecimento e as construções de sentidos de mundo e para a ampliação do conhecimento acadêmico do sujeito surdo.

A temática da acessibilidade profissional trouxe como tópicos de análise duas questões essenciais situadas em torno de: 1) Condições de Trabalho: o conhecimento e uso da Libras, por parte dos surdos, é fundamental para que estes atuem em seu cenário profissional com qualidade, porém, além disso, urge que as instituições ampliem as formas de interação com eles, com ajustes técnicos, com recursos humanos e materiais que os integrem no contexto do trabalho; e 2) Protagonismo Profissional: a autonomia dos docentes surdos, no meio universitário, exige o maior envolvimento possível e intervenções pedagógicas inovadoras em diferentes situações que articulam o ensino, a pesquisa e a extensão.

É preciso, ainda, que as organizações que recebem os sujeitos surdos em seus quadros de trabalho viabilizem a integração destes por meio de adequadas condições, por exemplo, com a presença do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais, o aprendizado da Libras para maior fluxo nas comunicações entre surdos e colegas, e não os excluam das distintas interações que se operam no contexto de trabalho. No caso dos professores surdos, em sua atuação no espaço das universidades federais, há uma sinalização de condições favoráveis à presença e ao reconhecimento destes profissionais, contudo, deve-se

considerar que no âmbito da educação superior já há algum tempo observa-se uma dinâmica de estruturação para atender aos dispositivos de inclusão expostos na legislação educacional.

Tendo em vista a importância do tema, foi possível, por meio das memórias de seis professores surdos iniciantes na docência universitária, vislumbrar caminhos pedagógicos mais efetivos para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. No entanto, sugere-se a realização de mais estudos de modo que outras realidades nacionais também possam ser vislumbradas tanto nos âmbitos público quanto privado, já que ainda há inúmeros equívocos no que diz respeito a efetiva inclusão do docente surdo nos espaços profissionais.

REFERÊNCIAS

BEHARES, L. E. Nuevas corrientes em la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. *In: Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, RS: UFMS, 1993.

BEHRENS, M. A.; CARPIM, L. A formação dos professores de educação profissional e o desafio do paradigma da complexidade. *In: PRYJMA, M. (org.). Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2013.

BRASIL. DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Planalto: Brasília, 2005.

BRASIL. SDH/PR. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Avanços das políticas públicas para as pessoas com deficiência: uma análise a partir das Conferências Nacionais**. Brasília, 2012.

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Que educação nós surdos queremos.** Documento 008561/1999 elaborado pela Comunidade Surda no V Congresso Latino de Educação Bilingue. Porto Alegre: UFRGS, abr. 1999.

FERREIRA, N. S. C. (org.). **Políticas públicas e gestão da educação:** polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber Livro Editora, 2006 (1985).

FREITAS, M. T. A. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.** In: Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 1, n. 116, p. 21-40, 2002.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação.** Teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. Sísifo – Revista das Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

QUADROS, R. M. de. (org.). **Letras Libras ontem, hoje e amanhã.** 1. ed. Florianópolis: UFSC, 2014.

ROLDÃO, M. C. Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In: ALONSO, L.; ROLDÃO, M. C. (coord.). **Ser professor do 1º ciclo:** construindo a profissão. Coimbra: Almedina, 2005. p. 13-25.

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**: interfaces entre pedagogia e lingüística. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SONZA, A. P. (org.). **Acessibilidade e Tecnologia Assistiva: pensando** a inclusão sociodigital de PNEs. Instituto Federal do Rio Grande do Sul, 2013, p. 37-43.

STROBEL, K. L. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história (Tese de doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ENCUENTROS, PROBLEMAS Y TENSIONES DE LOS PROFESORES PRINCIPIANTES UNIVERSITARIOS. REFLEXIONES INICIALES

NATALIA RAMÍREZ AGUDELO

Profesora de cátedra Facultad de Educación Grupo PiEnCias,
Universidad de Antioquia, Colombia
natalia.ramirez2@udea.edu.co

MARÍA MERCEDES JIMÉNEZ NARVÁEZ

Profesora vinculada Facultad de Educación Grupo PiEnCias,
Universidad de Antioquia, Colombia
maria.jimenez@udea.edu.co

EDGAR OCAMPO RUIZ

Jefe del Departamento de Extensión Facultad de Educación,
Grupo Formaph, Universidad de
Antioquia, Colombia edgar.ocampo@udea.edu.co

MELIZA ARISTIZÁBAL ARROYAVE

Estudiante Licenciatura en Ciencias Naturales, Facultad de
Educación, Universidad de
Antioquia, Colombia. meliza.aristizabal@udea.edu.co

RESUMEN

El presente texto recoge algunas de las conclusiones a las cuales logramos llegar, en el marco del proyecto “Desarrollo profesional docente en Educación Superior: una alianza para avanzar en la comprensión de las trayectorias formativas de la Universidad de Antioquia (Colombia) y la Universidad Federal de Mato Grosso (Brasil)”, el cual es financiado por el Comité para el Desarrollo de la Investigación – CODI –, en la Universidad de Antioquia (2019-

2022). El principal interés es identificar algunas de las problemáticas de los profesores principiantes participantes del estudio y ponerlas en discusión, de tal forma que esto pueda contribuir a la comprensión de esta etapa que ha sido identificada como relevante para las trayectorias profesionales de los profesores en la universidad.

PALABRAS CLAVE: Educación Superior, inserción profesional, problemas de los profesores principiantes.

Introducción

Actualmente la Educación Superior se ha visto en la necesidad de responder a una serie de cuestiones sociales importantes para cumplir con los propósitos de formación que le exige el contexto específico. Y esto incluye entre otros asuntos, una planificación de currículos flexibles, un estudio detallado sobre la cobertura, los niveles de deserción y las condiciones para lograr la permanencia estudiantil; el diálogo entre la normativa y las posibilidades económicas que tiene cada gobierno y las dinámicas internas que tiene que sopesar, para poder sacar su proyecto educativo adelante. Es así como se logra reconocer el lugar que ocupa la Educación Superior en una sociedad, pues de una u otra forma, cae en ella la responsabilidad de formación, investigación y desarrollo de personas e ideas que contribuyan a una mejor calidad de vida.

Hablar de esas dinámicas internas de las Instituciones de Educación Superior nos lleva entonces a centrar la mirada en los profesores, en el lugar que ocupan y cómo estos escenarios también se convierten para ellos en la posibilidad de profesionalización. Ahora bien, ¿quiénes son los profesores que llegan a estas instituciones?, ¿cuáles son sus saberes y cuáles se privilegian? En palabras de Mas (2011), en lo referente a la función de los maestros, podría decirse que,

[...] La responsabilidad del profesor universitario traspasa los límites del aula donde desarrolla el acto didáctico (fase interactiva); también debemos considerar el diseño y planificación de dicha formación

(fase preactiva), la evaluación de las competencias adquiridas y/o desarrolladas y, como no, la contribución de dicho profesional a la mejora de la acción formativa desarrollada y su participación en la dinámica académico-organizativa de su institución. (p. 6)

Coherente con lo señalado y centrando la mirada en el contexto colombiano, las actividades de los profesores universitarios están relacionadas con la docencia, la investigación, la extensión y la administración. Así pues, se valida lo expuesto por Mas (2011), ya que el aula no es el único escenario de actuación y de hecho, en algunas ocasiones, se privilegia más la investigación que las demás funciones asignadas.

Ahora bien, referirse a los profesores no puede hacerse de manera generalizada, su experiencia, trayectoria, formación, hace que haya diferencias relevantes, las cuales demarcan su desarrollo profesional. Es por esto que, en este escrito, se centrará la mirada en los profesores principiantes universitarios, considerados como aquellos que están en sus primeros años de ejercicio docente en la educación superior, tiempo en el cual están enfrentándose a este mundo académico, que están configurando su identidad y están adaptándose a un sistema laboral que trae consigo retos diversos de orden profesional y personal. Para algunos, será un lugar conocido por su experiencia como estudiante, monitor o profesor de algunos cursos mientras adelantaba su formación posgradual, otros llegan por primera vez, desde su profesión a unirse a una plaza docente por creer que lo importante es su saber específico. Sin embargo, al enfrentarse – usualmente de manera solitaria – a este campo laboral, seguramente traerá consigo una serie de preocupaciones, incertidumbres y tensiones que podrán demarcar su carrera docente, por ello, es necesario,

[...] preocuparse por la formación de los profesores noveles es fundamental para el sistema educativo, porque en estos primeros años se forman y se consolidan la mayor parte de los hábitos y de los conocimientos que utilizarán en el ejercicio de la profesión docente. (BOZU, 2009, p. 319)

La vinculación de un profesional como profesor universitario en una institución oficial no es una actividad sencilla, al contrario, conlleva una serie de procedimientos, tiempos, espacios y la participación de diferentes actores. Este proceso en la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia) está regulado institucionalmente (Resoluciones rectorales, Estatuto General, entre otros), y en ella intervienen diferentes instancias (Vicerrectoría de Docencia y Talento Humano). En esa medida, podemos decir que la selección y contratación, es una actividad bastante compleja cuyos resultados afectan de diferentes formas no sólo a las personas que participan y que se vinculan, sino a los estudiantes, profesores, a las dependencias y áreas del conocimiento en las cuales están adscritos dentro de la universidad.

A través de estas convocatorias la Universidad busca vincular a un “profesor”, el cual es definido como:

La persona nombrada o contratada como tal para desarrollar actividades de investigación, de docencia, de extensión y de administración académica, de acuerdo con la distribución consignada en su plan de trabajo, y constituye un elemento dinámico para la formación integral de los estudiantes; es un funcionario público comprometido con la solución de los problemas sociales que coadyuva, dentro de la autonomía universitaria, a la prestación de un servicio público, cultural, inherente a la finalidad social del Estado. Para efectos administrativos está adscrito a una de las unidades constitutivas de una Facultad, bajo la dependencia del Decano respectivo. (Título V, Capítulo I. Art. 69. Profesores. Estatuto General de la Universidad de Antioquia)

A su vez, el artículo 16 del Estatuto General explicita las actividades que se espera desarrolle el profesor universitario en los ámbitos de investigación, docencia, extensión y administración académica; para mayor detalle:

1. La preparación, gestión, ejecución y divulgación de proyectos de investigación.

2. Las tareas académicas y administrativas propias de la función docente.
3. La participación en programas de extensión.
4. La asesoría, dirección y evaluación de trabajos de grado en los distintos niveles de formación académica.
5. La tutoría académica a estudiantes.
6. La participación en certámenes académicos y en programas de actualización, capacitación y educación permanente.
7. La elaboración de textos de carácter académico y de obras artísticas para su publicación o difusión.
8. La participación en grupos y comunidades académicas y científicas.
9. La participación en los órganos y actividades de dirección, consultoría y asesoría de la Universidad.
10. Las funciones de dirección y administración académicas. (Capítulo V. Art. 16, Estatuto Profesorado de la Universidad de Antioquia)

En este mismo sentido, entre los requisitos que se solicita a los participantes en la convocatoria está la certificación de mínimo dos años de experiencia docente universitaria. Sin embargo, aunque puedan tener esta certificación no necesariamente significa que este profesional se reconozca y quiera ser profesor en educación superior, pues sus intereses pueden estar más centrados en la investigación y/o en la administración, por ejemplo.

El proceso de ingreso de una persona a una institución donde va a laborar y sus primeros inicios como profesor, constituye un interés del campo de conocimiento conocido como Inserción Profesional Docente. Este campo de estudio es relativamente nuevo en el ámbito nacional, pero en el internacional se adelanta desde hace varios años, específicamente para profesores de primaria y secundaria. Para la educación superior, los estudios son aún más escasos. (MINGO-RANCE, MAYOR Y MARCELO, 1993)

En el terreno universitario, el profesor novel es un profesor joven, recién graduado, con alguna experiencia profesional y con menos de tres años de experiencia docente en una institución universitaria, el cual accede a un puesto docente ya sea como profesor ayudante [...] En general, el profesor novel dispone de ciertos conocimientos sobre la materia, pero no ha recibido formación didáctica sobre cómo enseñarla. (FEIXAS, 2002, p. 3)

El tiempo para acreditar que el profesor es principiante varía de acuerdo a las trayectorias, sin embargo, hay algunos autores que señalan un rango de años, en los cuales podría referenciarse que están en la etapa de inserción profesional docente en Educación Superior y se hace la salvedad, porque no es lo mismo ser profesor principiante de instituciones de formación primaria y secundaria, que usualmente son recién egresados de su formación inicial relacionada directamente con la docencia, a aquellos profesionales que llegan a la universidad y pueden o no tener experiencia en este campo de actuación. A continuación, en la tabla se presenta un breve resumen de estos estudios:

Tabla 1
Tiempo estipulado para configurarse como profesor principiante universitario.

Tiempo	Autor (es)	Año	País
Hasta los 2 años	Pilar Mignorance Cristina Mayor Carlos Marcelo	1993	España
España	España	España	España
3 a 5 años	Zoia Bozu	2010	España
3 a 7 años	María Mercedes Jiménez Narváez Fanny Angulo Carlos Soto Lombana	2010	Colombia
Hasta 5 años en la carrera docente universitaria	Beatriz Maria Atrib Zanchet Maurício Cesar Vitoria Fagundes Helenara Facin	2012	Brasil

Nota: Elaboración propia.

Como puede evidenciarse el tiempo para considerar a un profesor principiante varía, sin embargo, para la investigación que se está desarrollando se tomó un rango de 5 a 7 años, por los requisitos de la convocatoria del concurso de méritos para ser profesor de la universidad y por las características de los participantes del estudio. Así mismo, la denominación de profesor principiante (novato, novel, iniciante), ha sido abordada desde diferentes perspectivas, de ahí que asumimos que un profesor principiante universitario es quien ingresa a un campo laboral a desempeñar tareas que usualmente son desconocidas, que trascienden el aula y se incorporan en escenarios que contribuyen a su vida académica desde la investigación o la gestión educativa. El punto es que los profesores deben aprender a realizar estas actividades, incluso la de docencia, porque muchas veces su formación es disciplinar y la preocupación no ha estado centrada en la reflexión pedagógica, como lo diría Bozu (2010) “esta es una etapa de tensiones y aprendizajes intensivos”. (p. 61)

El profesorado novel universitario tiene una buena formación académica en la asignatura que imparte, pero carece de una formación pedagógica. Por lo que, es importante que cuente con un repertorio de estrategias de enseñanza que le permita desarrollar una eficaz gestión de aula y lograr un aprendizaje profundo en sus estudiantes. (MONTENEGRO Y RODRÍGUEZ, 2019, p. 44)

Se evidencia entonces que uno de los primeros problemas a resaltar es la formación pedagógica de los profesores universitarios,

A formação para a docência universitária tem sido fortemente influenciada pelo paradigma da racionalidade técnica, incorporando a ideia de que uma disciplina pedagógica, ou a transposição de teorias para os professores, seria a formação necessária e o suficiente para deixá-los aptos a “dar uma boa aula”, o que equivaleria à formação para docência universitária. (ATRIB, VITORIA Y FACIN, 2012, p. 87)

Por lo anterior, uno de los requisitos que debe cumplir un profesor de la Universidad de Antioquia en su primer año de trabajo, es realizar dos cursos de formación continua, uno con énfasis en pedagogía y otro relacionado con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. En los últimos años, esta formación se da a través de diplomados dirigidos específicamente a los nuevos profesores que ingresan por el concurso público de méritos que buscan aportar en la formación en estas áreas y además, aportar en la construcción de un sentido de pertenencia e identidad con los principios misionales de esta universidad pública del país. Es claro que los profesionales que ingresan tienen alta formación en su saber específico e investigativo pero no siempre en docencia, coincidiendo como lo mencionan algunos autores,

La realidad es que el nivel académico de los profesores en la Universidad está garantizado dado el proceso de inserción en la carrera docente universitaria, pero esto mismo no ocurre en relación con la preparación para la función docente. (FONDÓN, MADERO Y SARMIENTO, 2010, p. 22)

Los estudios también muestran que en este ingreso a la docencia, en ocasiones, la asignación laboral supera la expectativa y preparación del profesor nuevo, y no tiene en cuenta que apenas se está integrando a la organización académico-administrativa, “el sistema de asignación se suele basar en un orden de prelación en el cual los profesores noveles ocupan los últimos lugares, de forma que la elección de asignaturas se convierte, en la práctica, en una asignación” (FONDÓN, MADERO Y SARMIENTO, 2010, p. 23). En este sentido, el profesor principiante universitario asume un doble desafío, por un lado enfrentarse a la enseñanza, tema para el cual probablemente no fue formado y por otro, enseñar temas que puede que no sean los mismos en los cuales ha trabajado en los últimos años, pero en esa idea de asignación académica “al nuevo”, este profesor debe asumir, lo que le asignen, porque las otras

asignaturas (tal vez en las que se sienta más cómodo), están siendo orientadas por profesores que llevan mayor tiempo en la institución.

Indudablemente este problema conlleva a otros, y tal vez el más complejo, es el acercamiento a los estudiantes, la forma en cómo enseña será evidente para ellos y podrá, eventualmente, reflejar inseguridades, asunto que los estudiantes evidenciarán y pondrán de manifiesto en el aula y en el programa académico.

Otro problema que se evidencia con respecto a las actividades de los profesores universitarios es referida a la investigación, “al profesorado universitario en la actualidad le demandan una diversidad de actividades cómo enseñar, dar tutorías, investigar, realizar actividades de vinculación con la sociedad y atender responsabilidades administrativas. Pero la actividad más premiada es la investigación” (MONTENEGRO Y RODRÍGUEZ, 2019, p. 43) Así que además de preocuparse y hacer la planeación de las asignaturas que va a orientar, también tendrá que comprender cómo se investiga en la universidad, cómo se financian proyectos, cómo vincular a estudiantes y colegas, cómo hacer convenios, cuáles son las dependencias que orientan estos procesos, etc. Investigar no es fácil, especialmente por la cantidad de tiempo que debe invertir en esta tarea, asunto que “reemplazará” otras, que tal vez considere que ya tiene resueltas.

El profesorado debe desempeñar tareas docentes, investigadoras y de gestión. Sin embargo, en los procesos de promoción dentro de la universidad se valora más la tarea investigadora frente a las tareas docente y de gestión. En el profesorado principiante, esto se traduce en el denominado conflicto investigación-docencia, en el cual el profesor principiante se ve abocado a invertir la mayor parte de su dedicación laboral en ampliar los méritos de investigación, no contando, por lo tanto, con el tiempo suficiente para la formación y preparación adecuada de las tareas docentes. (FONDÓN, MADERO Y SARMIENTO, 2010, p. 22)

Desde 1993, en el estudio realizado por Mingorance, Mayor y Marcelo, señalaron la investigación como “la dimensión que con gran diferencia causa un mayor problema a los profesores principiantes” (p. 35).

De manera transversal, hay un problema que se hace presente no sólo en las actividades de investigación, sino también en las referidos a la planificación y asignación académica: la relación con los colegas. Se podría esperar que cuando un profesor nuevo llega a una institución, sean los compañeros los que lo acojan, los que le enseñen las dinámicas específicas para cada procedimiento, que le den un contexto sobre las problemáticas de la comunidad y con ello, un panorama sobre los estudiantes que atienden. Sin embargo, se ha evidenciado que esto no suele ocurrir así. Se sigue en la idea de “descargarle al nuevo lo que a mi no me gusta hacer”, “asignarle lo que está pendiente”, “ponerlo en los grupos iniciales que son más numerosos y complejos”, en otras palabras, podría ser un tema de egos, de jerarquías y por qué no, de temor sobre lo desconocido.

En esta fase el profesor encuentra más dificultades y resistencias en su actividad docente; dificultades en cómo adaptarse a una nueva situación, que le transmite muchas veces una cierta inseguridad; resistencias por parte de la escuela, de los alumnos o de los profesores que integran una cultura comúnmente compartida y tácitamente aceptada. (BOZU, 2010, p. 63)

Son varias las investigaciones que han clasificado los problemas de los profesores principiantes universitarios. “Para Michael J. Dunkin (1990), uno de los pocos estudiosos de este tema, los problemas que padecen los profesores universitarios principiantes están fundamentalmente referidos a docencia, recursos, investigación y a los compañeros” (Bozu, 2009, p. 324). Por otro lado, para Sánchez-Moreno y Mayor-Ruiz (2006) “las necesidades que habitualmente plantean estos profesores se circunscriben a los siguientes ámbitos: enseñanza (temas de planificación, metodología, evaluación y puesta en escena); gestión (contexto institucional) y relaciones

interpersonales (relaciones profesor-alumno; relaciones con colegas)” (Bozu, 2009, p. 326). Para Bozu (2009),

El proceso de inducción o iniciación del nuevo profesor en la enseñanza implica considerar, de forma dinámica e interactiva, elementos de al menos tres órdenes o ámbitos: *personales*, relativos al propio profesor debutante; *formativos*, referidos a su proceso de institución de formación inicial para las tareas docentes que debe realizar; de *práctica profesional*, concernientes tanto al ejercicio de sus roles y funciones adscritos como a los asumidos y, así mismo, al marco institucional escolar en que debe ejercerlos. (p. 324)

Por su parte, Fondón, Madero y Sarmiento (2010) clasifican los problemas en tres dimensiones: *enseñanza*: planificación y organización de la asignatura, metodología docente, actualización de materiales y contenidos, inseguridad y falta de experiencia. *Relaciones interpersonales*: eficacia de la acción tutorial y *Dificultades en el ámbito de la gestión*: conflicto actividad investigadora – carga docente.

Teniendo este panorama, se ratifica la idea presentada por Veenman (1984) en que los profesores principiantes se enfrentan a un “choque con la realidad”, y esto tiene que ver con las expectativas previas y lo que encuentra al momento de empezar a ejercer su profesión. Ver la universidad como estudiante, no es lo mismo que como profesor, las responsabilidades cambian y por ende, las perspectivas. Así mismo, porque su contratación implica asumir funciones en diferentes ámbitos y no sólo en la relación con la docencia.

Metodología

El proyecto de investigación se realiza desde un paradigma cualitativo y está en desarrollo hasta el 2022. El propósito principal es analizar el proceso de desarrollo profesional de profesores universitarios, especialmente de los que se inician en la docencia en educación superior, por medio de la articulación entre la

investigación-acción-formación y la investigación narrativa, como aporte a los procesos formativos de la UdeA. En esa medida, se están implementando diversas estrategias para la recolección y análisis de la información.

Los participantes son profesores que se vincularon en la última convocatoria pública de méritos de la Universidad de Antioquia (2017) y la invitación fue abierta a todas las áreas académicas y la participación fue voluntaria. Todo el proceso está respaldado por un consentimiento informado que firmaron los participantes, en el que aceptaban la utilización de los datos allí suministrados, con fines académicos y con el propósito de profundizar en este campo de investigación que, a nivel nacional, ha sido tan escaso.

En un primer momento se implementó la estrategia de grupo de discusión (GD) para iniciar el acercamiento con los profesores participantes, la intención fue favorecer un encuentro en el que todos pudiesen expresar sus percepciones frente al inicio de la carrera docente. Se asume que el GD es “cualquier debate de grupo se puede denominar grupo de discusión en la medida en que el investigador estimule activamente la interacción del grupo y esté atento a ella” (KITZINGER Y BARBOUR, 1999, p. 20; como se citó en BARBOUR, 2007, p. 25). Se contó con la asistencia de 16 profesores.

La segunda estrategia para la recolección de información fue la realización de dos grupos focales, de 3 profesores cada uno. El foco de atención fue precisamente evidenciar

¿cuáles fueron los problemas / preocupaciones / tensiones más determinantes, en el inicio de su ejercicio como profesor vinculado a la Universidad de Antioquia y cuáles actualmente?

Ambas estrategias se realizaron de manera virtual en el segundo semestre del 2020, los encuentros fueron grabados y se realizó un proceso de transcripción de las discusiones allí presentadas. Para mantener el anonimato de los participantes en los textos de la siguiente sección, se hará uso de las iniciales del nombre, además se usarán las convenciones para el grupo de discusión GD y para los grupos focales GF.

Durante el año en curso se continuará el desarrollo del estudio y por tanto, en esta comunicación se presentan resultados y análisis parciales de la información recogida hasta el momento.

Resultados y análisis preliminares

En este apartado nos centraremos básicamente en los problemas que los profesores han manifestado y su relación con la revisión de la literatura; si bien sus expresiones coinciden con algunos de los asuntos mencionados anteriormente, es decir, frente a la docencia, las relaciones interpersonales, la investigación y los recursos, también se tiene en cuenta otras clasificaciones, como la que menciona una de las participantes que al hacer una relación u organización de los problemas de los profesores principiantes universitarios, hizo una referencia a: *asuntos administrativos, asuntos de relacionamiento y asuntos de cumplir con las expectativas de lo que es la vida académica* (NZL, GF2, 2020), elementos que ayudaron en la organización de la información que se presentará a continuación.

Llegar a la Universidad

Para varios de los participantes ingresar a una universidad de prestigio local y nacional fue un momento determinante en su vida y lo que manifiestan es un sentimiento de “gratitud con la vida”, pues en un país como Colombia donde la vinculación permanente a una plaza docente universitaria es tan difícil, se reconoce entonces como una oportunidad que otros desearían,

El primer sentimiento que tengo que describir es una inmensa gratitud con la vida, yo no sé, yo creo que todos los profesores que estamos acá debemos de ser conscientes de lo afortunados que somos, es que yo me siento realmente y sin exagerar, así lo he dicho en muchos espacios, como que yo me haya ganado una lotería permanente o sea, yo me gané una lotería por méritos pero, me gané una lotería para toda la vida [...] uno lo hace con amor con

pasión y con todo pero, es que las garantías personales que eso da, la vinculación. (NZL, GD, 2020)

No obstante, ingresar en el cargo de profesor universitario implica asumir las diferentes funciones, estipuladas en el estatuto profesoral y en ese momento se dan también sentimientos de confrontación frente a lo que la administración le solicita,

[...] la universidad me pide indicadores en estrategias de que yo qué hice para la internacionalización, yo qué hice para la regionalización yo qué hice para tan... entonces el pregrado se va quedando un poquito abandonado por parte de los profesores vinculados; entonces hay dos caras, una de que yo profesor me voy a dedicar solo a la investigación, a los puntos, a los estudiantes de posgrado y la otra cara es que somos tan poquitos en las unidades académicas y le tenemos que dar respuesta a tantas cosas, que tenemos que cubrir unos huecos con nosotros los vinculados y el pregrado queda casi que en manos de los profesores de cátedra. (NZL, GF2, 2020)

En este mismo sentido, al llegar a cada dependencia donde ganó la plaza docente, se generan ciertas dinámicas que confrontan al profesor nuevo, como se mencionaba en la literatura en ocasiones se les asignan cursos o actividades que otros no quieren o que por la misma organización administración de la institución, no hay suficientes personas para delegarles todas las actividades que surgen, y así lo muestra otro de los participantes,

Yo tengo en este momento más puestos que un bus y me pusieron de coordinador de posgrado, de comité de acreditación, de comité de extensión, ahora soy coordinador de prácticas de la facultad, soy (...), todo lo que sobre te lo dan a vos porque sos el nuevo, todo, todo, ¿hay un curso de inglés que nadie quiere tomar?, “déselo al nuevo”, ¿hay un curso de posgrado que no sé que? va pal nuevo... Entonces yo tenía 7 materias diferentes el primer semestre y me di cuenta que me habían hecho una jugadita [...] pero, la verdad que venimos con impulso y

cuando el rector me dijo, “pues vea, usted es de los de mostrar de la facultad hermano, entonces, siéntase orgulloso que usted es de los de mostrar”, yo ah bueno, por lo menos me quieren por allá. (JFM, GD, 2020)

Como puede verse, aunque el profesor en mención identifica que tiene una sobrecarga en su asignación, al mismo tiempo acepta la condición al sentir que tiene un reconocimiento por parte de la autoridad académica (el Rector), y tal vez entonces se asume, que el trabajo universitario siempre es así.

Los profesores que se vinculan están contentos con su logro, pero a la vez sienten una gran responsabilidad de “dar la talla”, consideran que no es gratuito estar en ese lugar y que no pueden defraudar a quienes los eligieron y tampoco a ellos mismos, pues está en juego también la construcción de su identidad, como lo menciona Marín (2005), al señalar que la presión que sienten los profesores universitarios pueden provocar estrés e incluso en ciertos casos, llevar a que tomen la decisión de desertar o en palabras de uno de los participantes,

[...] en este momento sigue estando presente la tensión de dar la talla, de uno dar la talla a lo que necesita la universidad, a ese profesor investigador, a ese profesor que publique, ese profesor que tenga visibilización, a ese profesor que se encargue del pregrado [...] yo digo que son como las dinámicas de la vida universitaria principalmente. (NZL, GF2, 2020)

Asuntos de relacionamiento interpersonal

Otro de los asuntos que ha surgido con los participantes es la tensión que viven en sus dependencias académicas con algunos colegas. Este asunto está ligado por un lado al tipo de contratación que tiene la Universidad: cátedra (contratación por horas); ocasional (contratos más extensos y de mayor responsabilidad, pero no forma parte de la planta definitiva); vinculado o de planta (contrato

definitivo). Y por otro, hace referencia a la construcción de relaciones personales y académicas con los otros profesionales que comparten su trabajo.

En el primer aspecto, los participantes cuestionan que ciertas relaciones personales y laborales estén supeditadas al tipo de contrato, pues no todos tienen el mismo acceso a los beneficios de los contratos, el estímulo a la investigación y la extensión, entonces mencionan “Todos los profesores deberían ser tratados por igual, sin importar si son cátedra o vinculados” (PADLET, GD, 2020). Varios de ellos antes de vincularse pasaron por la condición de cátedra u ocasional, y consideran que ahora hasta tener una oficina propia es un elemento que marca la diferencia en el sentimiento de pertenencia con la institución.

En cuanto al segundo aspecto, los participantes hacen referencia a esa construcción de las relaciones con sus colegas, bien sea porque llegaron completamente nuevos a la institución o a la ciudad y se vinculan a la Universidad transformando toda su vida, como también para aquellos que pasaron de ser estudiantes de posgrado y ahora se ven en el rol de pares de sus antiguos profesores,

Y también digamos que tensionante fue ese asunto de llegar y claro, como uno es profesor nuevo, pues realmente yo no conocía a nadie [...] es llegar y es empezar a conocer desde el portero en adelante, [...] entonces conocer todas esas dinámicas, claro entonces también aparte de integrarme a lo que me habían contratado que era la enseñanza en enfermería, pues también entender todo eso, eso también me costó y me llevó un tiempo y entender que las personalidades, entonces que este es así, que este es así y todo eso. (EMA, GF2, 2020)

Yo no tenía la experiencia que tienen los profes porque yo no pertenecía al departamento, entonces yo he llegado como rol de egresado y para algunos de mis colegas, para los profes era todavía, pues me recordaban como estudiante, entonces eso era lo que yo decía o me refería a adaptación al cambio, o sea ya no llegaba al

departamento como egresado a saludar o como estudiante, sino que yo entraba como rol de colega de los que fueron mis profesores. (HZ, GF1, 2020)

En este tránsito de egresado a profesor vinculado, se da un proceso de aprendizaje de esa nueva cultura en el gremio, que desde el otro lado – como estudiante – era un poco invisible, las relaciones que establecen los profesores en las reuniones o equipos de trabajo donde cada uno da su opinión y se va construyendo diversos procesos y productos, desde programas de curso, proyectos, informes de autoevaluación o gestión, etc.:

Sí a veces también en las reuniones como que también se me olvida que ya soy profesor, entonces a veces quedo como escuchando, a ver ellos que dicen, vea que interesante, pero no así como que, a veces sí me cuesta todavía, de hecho poder, digamos ser más abierto, más espontáneo a la hora de expresar una opinión que de pronto no sea digamos, no sea como la general, lo que vaya de pronto, tenga alguna diferencia con la que expresan algunos los compañeros. (HZ, GF1, 2020)

Bozu (2009), señala precisamente cómo en esta fase,

El profesor encuentra más dificultades y resistencias en su actividad docente; dificultades en cómo adaptarse a una nueva situación, que muchas veces le transmiten una cierta inseguridad; resistencias por parte de la escuela, de los alumnos o de los profesores que integran una cultura comúnmente compartida y tácitamente aceptada. (p. 323)

El nuevo profesor quisiera empezar a establecer lazos de confianza y amistad con las personas que lo rodean, pero en cambio para algunos se marcan más abismos que puentes en la comunicación, el

[...] relacionamiento con los pares, es una relación ¡muy académica!, es diferente como cuando uno tiene otros tipos de compañeros de trabajo que es el trabajo pero que uno se celebra el cumpleaños, o

que sale a hacer algo de navidad; no, el relacionamiento dentro de las unidades académicas es muy eso, muy académico y estamos en proyectos de artículos, de investigación, pero pocas veces se tejen relaciones más allá de lo académico. (NZL, GF2, 2020)

Entonces el periodo de prueba, el primer año después de pasar el concurso, se convierte para estos nuevos profesores en un momento de adaptación y evaluación, pues dependiendo de esto sigue el trámite para ingresar al escalafón (auxiliar, asistente, asociado, titular)

Es que hay como un periodo de prueba oculto adicional al periodo prueba normal, el periodo de prueba de ser aceptado laboralmente que es el formal que todos conocemos y uno que está por debajo que tiene que ver con el ser aceptado y formar parte y construir una nueva dinámica de relacionamiento con los otros, en todos los niveles. (FM, GF1, 2020)

La investigación, otra de las tensiones en el primer año

Como se evidencia en las funciones profesoraes, la investigación que hacen los docentes es otro de los elementos que marca su trayectoria y prestigio. Sin embargo, para los profesores nuevos, sumado a la adaptación en la docencia y la administración, esta labor se puede complejizar pues requieren conocer los trámites y procedimientos que esto implica “la burocracia y el exceso de trámites para obtener la aprobación de un proyecto de investigación” (Padlet, GD, 2020), así como disponer de tiempo para asumirlo,

Dificultades para arrancar en investigación, por ejemplo, esa dificultad para que nos pudiéramos vincular con proyectos, esa dificultad para tener estudiantes de maestría. Yo todavía no tengo, me prestaron una y ahí voy con ella, y me prestaron uno de doctorado y ahí voy con él. ¡Qué dificultad eso!, uno llegando de una universidad investigativa en el extranjero, en donde yo tenía termocicladores pa’ tirar pa’ arriba y llegar aquí, a hacer

fila para utilizar un termociclador. Todo ese choque cultural también de uno venir de publicar en revistas A1. (JFM, GD, 2020)

Entonces vienen unas presiones de arriba que llegan a la universidad – “vea si usted decide ser una universidad investigadora, nosotros le podemos dar un poquitico más de presupuesto”, –“claro es que no tenemos plata y necesitamos plata” entonces yo hago unas políticas al interior de la universidad y digo “vamos a ser una universidad investigadora”, entonces claro, entonces somos una política investigadora, entonces yo lo bajo a los profesores y les digo “vea, para que usted me ayude a que yo sea una universidad investigadora, yo le voy a dar unos incentivos porque es que necesitamos eso, pero venga ayúdeme, entonces venga yo le doy unos incentivos”, entonces los incentivos son los puntos salariales, entonces yo profesor por mi condición humana de querer tener platica, entonces me dedico solo a investigar, a que no tengo... y no estoy generalizando que todos piensen así, no, pero uno sí ve lamentablemente profes que están en función de los puntos o que están en función solo de formar estudiantes de, porque es que el estudiante de maestría da puntos, el estudiante de pregrado no. (NZL, GF2, 2020)

Aunque se reconoce la importancia de la investigación entre las tareas del profesor universitario, se ha identificado que esta también genera competencia entre colegas y puede llevar a que haya competencia en las funciones entre docencia e investigación (Bozu, 2009). Los participantes se sienten comprometidos con esta tarea, sin embargo, tampoco quieren hacerla solo por obligación, sino para construir un conocimiento que realmente aporte a la sociedad,

La dinámica muchas veces de “hacer por hacer”, de investigar por investigar, de tratar de captar recursos, que terminan volcando el quehacer en la atención de cosas urgentes, pero no de mejor pensar asuntos que pueden llegar a ser importantes. (Padlet, GD, 2020)

Tensiones relacionadas con la docencia

En la información recogida hasta el momento, los participantes hacen menos alusión a esta tensión, lo cual llama la atención pues en otras investigaciones la relación con los estudiantes, la planeación de cursos y contenidos, y el trabajo con ausencia de recursos didácticos ha sido algo reiterativo. Muchos docentes principiantes tienen que dedicar un tiempo considerable en volver a aprender el tema que van a enseñar durante sus dos primeros años de servicio, aunque tenga una buena formación académica, ya que tiene problemas en traducir sus conocimientos académicos en el aula (VONK, 1995; citado en MONTENEGRO Y RODRÍGUEZ, 2019, p. 38).

En algunas expresiones de los participantes surgió la alusión a sentirse en falta frente a lo pedagógico y didáctico para trabajar con sus estudiantes, no obstante, parecería que este asunto no se constituye en una fuente de preocupación para ellos, tal vez ligado a la formación obligatoria que realizan en el primer año de prueba o que varios de los participantes fueron profesores de cátedra u ocasionales y ya conocían un poco el ambiente de trabajo,

En cuanto a mi vivencia también como profesional, recuerdo la inducción a los diplomados que nos decían: “profe es que ustedes están aquí y cuando ustedes están en su clase, ustedes son los que saben, ustedes son los doctos” como si hubiera una suerte de infalibilidad, que a mí esas palabras me parecían un reto pero, con humildad intelectual en mi corazón, decía: “yo no soy doctor y yo no soy el que sé, voy a hacer un mediador didáctico” y en mis clases así lo declaro siempre, muchachos he estudiado para vivir y he vivido para estudiar, las dos cosas se aplican perfectamente y puedo tener conocimientos de algo pero, no me lo sé todo. (JPV, GD, 2020)

Además, es claro que “la forma como cada docente novel enfrenta la enseñanza no es igual de un lugar geográfico a otro, ni dentro de subculturas de un mismo país. Tampoco lo es de un momento histórico a otro” (ÁVALOS, 2009, p. 44), tal vez esto

también muestra que los profesores de la actualidad han establecido una forma distinta de relacionarse con el conocimiento profesional y con sus estudiantes y lleva a que la docencia como tal no sea una dificultad para este grupo particular de profesores.

Para finalizar este apartado, coincidimos con esta idea de la importancia que tienen los contextos laborales, profesionales donde empiezan a trabajar los profesores principiantes, y se espera que la Universidad de Antioquia tenga en consideración elementos de esta temática para las próximas convocatorias docentes y se puedan cualificar los procesos de ingreso y permanencia de los nuevos integrantes de esta comunidad educativa,

O que se percebe é que as experiências vividas nos primeiros anos da carreira são as que mais impactam a vida profissional do professor. Ao mesmo tempo, são elas que os ajudam a desenvolver percepções sobre o ensino, sobre os alunos, sobre o entorno onde atuam e sobre seu fazer docente. Nessa lógica, se as primeiras experiências são gratificantes, na maioria dos casos, os professores desenvolvem uma ideia positiva da profissão; caso contrário, afloram sentimentos de desencanto e/ou fracasso, que poderão acompanhá-los por um longo período da carreira. Nessa perspectiva, a docência se constitui numa profissão carregada de paradoxos, com demandas, expectativas e desafios, mas também com esperança e possibilidades. (ATRIB, VITORIA Y FACIN, 2012, p. 87)

Conclusiones preliminares

Esta investigación surgió como una alternativa para comprender un poco más lo que ocurre con la inserción profesional docente universitaria, que en nuestro contexto es un tema todavía incipiente. Aunque las universidades destinan alternativas de formación continua, en el caso particular de la Universidad de Antioquia, coordinadas desde la Vicerrectoría de Docencia, se considera que el ingreso de nuevos profesores implica cuestionar desde las estrategias

de vinculación como el acompañamiento en los primeros años de estos nuevos profesores.

Los encuentros realizados hasta el momento, dejan leer un sentimiento de pertenencia y gratitud por parte de los profesores participantes ante la Universidad. Son personas que manifiestan compromiso y deseo de aportar en los diferentes frentes que implica la función de un profesor universitario, pero también expresan algunos cuestionamientos por la forma como se hacen las asignaciones académicas o se distribuyen las cargas entre los integrantes de cada dependencia. Este elemento permite ir configurando una recomendación para la administración educativa de esta institución, con miras a las nuevas contrataciones que están en camino, y es concertar con mayor claridad y pertinencia la asignación académica de acuerdo a los perfiles profesionales y el tiempo de ejercicio docente universitario.

Se considera que la temática de inserción profesional tiene mucha potencialidad en nuestro medio, pues aborda dos dimensiones que en ocasiones se trabajan por separado pero que tiene completa relación: la búsqueda de empleo y considerarla como una fase de la carrera docente (TARDIF Y BORGES, 2013). En esta investigación, lo que se empieza a vislumbrar es que justamente estas dos dimensiones configuran un contexto específico y local, con unas características que pueden aportar en la comprensión cada vez más amplia de las múltiples relaciones que están cruzadas, lo personal, la gestión académico-administrativa, la pedagogía y didáctica universitaria, la identidad y los saberes de quienes tienen en sus manos la formación de generaciones de nuevos profesionales.

Se logra evidenciar que uno de los grandes retos de la inserción profesional es lograr una mayor consciencia de algunos de los profesores, sobre la formación pedagógica, ya que se pudo evidenciar cierta lectura de dichos procesos, más como un requisito del primer año de prueba en el cargo, que como una reflexión importante a la hora de asumir su nuevo rol como profesores universitarios. Este aspecto, se justifica en algunos de los casos, según los entrevistados, por ciertas lecturas descontextualizadas del discurso pedagógico, que

hacen que dichos contenidos sean percibidos como poco rigurosos o disonancia con la formación disciplinar de base.

Es preocupante la falta de acompañamiento efectivo, en algunos casos, a los profesores que recién inician su proceso de inserción profesional; ya que si bien, desde la normativa universitaria, no se permite que les sean delegados encargos o funciones administrativas, se pudo notar como sus planes de trabajo son sobrecargados con tareas y funciones demasiado demandantes para su primer año de inserción profesional e incluso y más grave aún, como se les delegan actividades o cursos que profesores con mayor tiempo en el cargo, no desean realizar. Todo esto, en detrimento de un ambiente de acogida que les permita llevar a cabo las tareas, tanto académicas como administrativas, que demanda este periodo tan crucial de sus trayectorias profesionales.

En materia de investigación nos sorprendió la percepción de algunos de los entrevistados, que refieren haberse sorprendido, al encontrarse con que sus actividades como profesores no serán netamente investigativas. Logramos concluir como el proceso mismo de convocatoria puede crear esta misma confusión, ya que se insiste de más en un perfil de docente investigador, el cual se refuerza en las mismas exigencias y soportes puntuados en la convocatoria, sin dejar claro la igualdad de responsabilidades que tienen los tres ejes misionales a saber: docencia, investigación y extensión, en la carrera profesional docente de los aspirantes.

Uno de los grandes encuentros entre los profesores entrevistados, fue su gran sentido de pertenencia y gratitud sobre el proyecto educativo de la Universidad de Antioquia. Los investigadores coincidimos que sin lugar a dudas, este es uno de los elementos más fuertes y potentes a la hora de desarrollar una discusión aún pendiente y una de las deudas históricas de la Educación Superior Pública en Colombia, como lo es, un estatuto de formación y profesionalización para profesores universitarios, donde se aborden y regulen aspectos claves del ejercicio profesional, como lo son las diferencias existentes entre las distintas formas en que son contratados los profesionales.

REFERENCIAS

Acuerdo Superior 083 de 1996 (1996, 22 de julio). Consejo Superior de la Universidad de Antioquia. Estatuto Profesor de la Universidad de Antioquia. http://avido.udea.edu.co/autoevaluacion/documentos/vicedoce/acuerdo_superior_083_julio_2_2_de_1996.pdf

Acuerdo Superior 1 de 1994 (1994, 5 de marzo). Consejo Superior de la Universidad de Antioquia. Estatuto General de la Universidad de Antioquia. <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/369a0ab2-f52a-45be-ae04-33bed4961108/estatuto-genenral-con-concordancias.pdf?MOD=AJPERES>

ATRIB, B.; VITORIA, M y FACIN, H. Motivações, primeiras experiências e desafios: o que expressam os docentes universitários iniciantes? Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, 4(6), 84-97, 2012.

ÁVALOS, B. La inserción profesional de los docentes. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, 13,(1), 43-59, 2009.

BARBOUR, R. **Los grupos de discusión en investigación cualitativa**. Colección: investigación cualitativa. Ediciones Morata S.L., 2007.

BOZU, Z. El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional **Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación**, 1(2), 317-328, 2009.

BOZU, Z. El profesorado universitario novel: Estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. **Revista Electrónica De Investigación Y Docencia (REID)**, 3, 55- 72, 2010.

FEIXAS, M. El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. **Boletín de la RED-U**, 2(1), 33-44, 2002.

FONDÓN, I.; MADERO, J.; SARMIENTO, A. Principales Problemas de los Profesores Principiantes en la Enseñanza Universitaria. **Formación universitaria**, 3(2), 21-28, 2010.

MARCELO, C.; MAYOR, C. y MINGORANCE, P. El primer año en la universidad. Análisis de problemas de profesores principiantes. **Revista de enseñanza universitaria**, 5, 19-36, 1993.

MARÍN, V. El inicio de la vida profesional del docente universitario. Hacia la determinación de los elementos que marcan la socialización del profesor universitario principiante. **Docencia e Investigación** (5) p. 191- 209, 2005.

MAS, O. El profesor universitario: sus competencias y formación. **Revista de currículum y formación del profesorado**, 15 (3), 195-211, 2011.

MONTENEGRO, B.; RODÍGUEZ, A. Los dilemas que enfrenta el profesorado novel en las instituciones de educación superior. **Revista SATHIRI: Sembrador**, 14(1), 36-4, 2019.

TARDIF, M.; BORGES, C. La inserción profesional de Docentes Noveles: Tendencias recientes y retos futuros. En: Organización de Estados Iberoamericanos, Formación e Inserción Profesional: Desafíos y pistas de facilitación para la profesionalización docente, 2013 (p. 19-43).

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, 54, (2), 143 -178, 1984.

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES
EM TEMPOS PANDÊMICOS**

POR TRÁS DA TELA: A EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES DE ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO MÉDIO PAULISTA DURANTE O ENSINO REMOTO

JONATÃ SILVA DE OLIVEIRA
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

MATEUS DE SOUZA CASTILHO
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Camp)

Resumo

Com o advento da pandemia da covid-19, a necessidade do isolamento físico social tornou impeditiva a ocorrência de aulas presenciais. No estado de São Paulo, o governo implantou a modalidade de ensino remoto para atender a maior rede pública do país. No entanto, a literatura mais recente sobre o tema indica que as estratégias implementadas estão sendo suficientes para impedir a amplificação dos já existentes problemas da educação brasileira, incluindo a precarização do trabalho e da saúde mental dos educadores. O presente estudo teve como objetivo realizar um levantamento qualitativo das experiências dos professores do ensino médio público paulista. Os participantes se configuraram em dois grupos com quatro educadores cada, sendo um de uma escola de regime integral em área urbana e o outro de uma escola de regime parcial de área rural. A discussão com cada grupo ocorreu na modalidade de grupo focal. Os resultados das discussões indicaram que o apoio técnico fornecido pelo estado aos educadores não foi o suficiente para capacitar os profissionais ou para amenizar os impactos da mudança operacional do trabalho pedagógico na modalidade online, além de que foram identificados impactos psicológicos acentuados nesse período, seja para educadores ou para os alunos. Algumas diferenças significativas

foram identificadas entre os grupos, sobretudo pela dificuldade da instituição rural em garantir o acesso dos alunos ao conteúdo online. Em conclusão, as hipóteses dos autores em relação às condições do trabalho remoto e dos impactos na saúde mental dos educadores foram confirmadas.

Palavras-chave: Educação - Psicologia Educacional - Pandemia - Ensino Remoto

Introdução

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciava que o mundo passaria a enfrentar a pandemia do vírus SARS-COV-2 (covid-19). O isolamento social físico (Henrique, 2020) passou a vigorar como estratégia primordial para frear as contaminações e mortes, o que forçou a reestruturação do *modus operandi* (ou mesmo a total paralisação) das várias instituições sociais, gerando impactos avassaladores contra os sistemas de saúde, a economia, e com destaque, ao sistema educacional em diversos países (UNESCO, 2020). No Brasil, o primeiro caso da doença foi confirmado no dia 26 de fevereiro de 2020, e no dia 18 de março de 2020, o presidente da república decretou estado de calamidade pública. Mesmo após o incremento de algumas ações ao combate à pandemia e seus nocivos efeitos na sociedade brasileira, o poder executivo continua a se destacar pelo negacionismo em relação às diretrizes e protocolos de proteção à saúde sugeridas pela OMS (BRASIL, 2020), bem como clara oposição para com as medidas de proteção implementadas pelos governadores estaduais.

O Governo do Estado de São Paulo outorgou medidas para frear a disseminação da covid-19, além de ações diretamente relacionadas à educação, como a suspensão gradual das aulas no mês de março, a implementação do ensino remoto em caráter oficial pela rede pública estadual e o planejamento do retorno às aulas presenciais, o qual, a princípio, cogitou o retorno para o dia 7 de outubro, condicionado ao fato de que todas regiões do Estado estivessem na fase amarela do

Plano São Paulo, por 28 dias (SÃO PAULO, 2020). Essa primeira estimativa, no entanto, não logrou. A infraestrutura para sustentar o ensino remoto para a maior rede de ensino público do país contou com a criação do Centro de Mídias São Paulo (CMSP), pelo qual, partir do dia 27 de abril, cerca de 3,5 milhões de alunos da rede estadual tiveram acesso às videoaulas (síncronas e assíncronas) de conteúdos condizentes ao seu ano letivo (ou demais conteúdos complementares) através de um aplicativo ou pelo site Portal CMSP e também aos canais da TV Univesp e da TV Educação. Além disso, o CMSP cumpre a função de ser um repositório de documentos e manuais, além de palestras e conteúdos formativos voltados no aprimoramento da prática pedagógica dos educadores (SÃO PAULO, 2020). Adicionalmente, a criação da Plataforma São Paulo objetivou fornecer mais um suporte ao trabalho professoral, através do fornecimento e integração das avaliações diagnósticas direcionadas aos alunos, as quais fornecem um mapeamento personalizado das habilidades do aluno em relação ao seu próprio desempenho (sobretudo em Português e Matemática).

Por outro lado, pesquisas mais recentes evidenciam o desafio da comunidade escolar em preservar a continuidade pedagógica e de lutar contra agravos ainda mais profundos para problemas pré-existentes de uma sociedade predominantemente desigual, como a brasileira. E, mesmo considerando que o desligamento total das atividades pedagógicas não seria uma solução, o modo que, até o momento, o ensino remoto está sendo utilizado, e tem se intensificado as desigualdades entre os alunos (NÓVOA, 2020; SANTOS, 2020). Outro desafio é retratado pela busca da apropriação crítica das tecnologias da informação, ou seja, consistindo no usufruto das tecnologias como produtor e perpetuador de ciência e cultura para seus alunos (e também emponderando-os a usufruir desses artefatos), revelando-se uma missão dificultada por lacunas antecedentes à formação desses profissionais. Santana (2020) destaca que o modelo “transmissionista” de ensino tem imperado nas redes de ensino na atualidade. Essa forma acaba além de ampliar a exclusão digital dos alunos, por custar oportunidades de estimulação ao comportamento

criativo, à motivação dos alunos em se envolverem no processo pedagógico e a autonomia na construção de seu próprio conhecimento (MARCON, 2020; SANTANA, 2020).

Além dos problemas do nível mais objetivo do processo de ensino-aprendizagem, há também os efeitos de natureza psicológica. Os educadores são comumente suscetíveis a problemas emocionais e distúrbios de sono, devido a sua rotina estressante, caracterizada pela elevada jornada de trabalho, pressão e conflitos por parte de colegas e superiores, excessiva burocracia e frustração por tarefas repetitivas, além da remuneração incompatível com seu trabalho, indisciplina dos alunos e a falta de formação científica para lidar com esses problemas (MALAGRIS, 2008). Note que todas essas características foram apontadas previamente ao período de pandemia. Além dos anseios em relação aos perigos iminentes da pandemia do covid-19, há também a potencialização dos problemas da atividade professoral pré-existentes ao período vigente, bem como a provável intensificação das demandas educacionais e emocionais de seus alunos, afastados por meses da socialização com seus professores e colegas dentro de sua escola.

O objetivo deste estudo foi o de avaliar as experiências de professores de escolas públicas da rede de ensino médio do estado de São Paulo durante o período da pandemia da COVID-19. Os autores se atentaram as seguintes hipóteses: (1) a rede de ensino não forneceu apoio técnico adequado para o trabalho dos educadores; (2) houve um aumento da sobrecarga de trabalho dos educadores; (3) houve uma acentuação na manifestação dos efeitos do estresse na saúde mental e no bem-estar dos educadores.

Método

Participantes

Os participantes da pesquisa consistiram em oito professoras e professores de escolas da rede pública estadual, no município de Indaiatuba, no interior de São Paulo. Tais educadores constituíram dois grupos distintos, formados por quatro professores, sendo cada um

correspondente às seguintes áreas do conhecimento, de acordo com a Base Nacional Curricular Comum: Matemática, Linguagens e Códigos, Humanidades e Ciências da Natureza. O recrutamento dos participantes ocorreu através do contato direto com redes sociais de instituições de ensino na plataforma Facebook ou por endereços de e-mail. Os participantes que entraram em contato com os pesquisadores, através do endereço de e-mail veiculado na publicação na rede social, receberam as informações sobre os objetivos e o método do estudo. As professoras e professores que aceitaram participar, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, posteriormente, foram adicionados em um grupo de um aplicativo de mensagens instantâneas, a fim de organizar a melhor data possível para todos os integrantes do grupo. Os grupos formados se caracterizaram da seguinte forma:

Grupo	Gênero	Área do Conhecimento	Disciplina(s)	Característica da instituição
Grupo 1	Mulher	Matemática	Matemática	Escola da rede estadual pública de ensino médio e de período integral, localizada na área urbana da cidade
	Mulher	Linguagem e códigos	Artes	
	Homem	Humanidades	Filosofia	
	Mulher	Ciências da Natureza	Física	
Grupo 2	Mulher	Matemática/Natureza	Matemática/Química	Escola da rede estadual pública de ensino fundamental e médio e de período regular localizada na área rural da cidade
	Mulher	Linguagem e códigos	Português	
	Homem	Humanidades	História/Geografia	
	Homem	Ciências da Natureza	Biologia	

Tabela 1: Apresentação das características dos participantes e seus respectivos grupos.

Procedimento

Elaboração das perguntas

Foram delineados cinco aspectos convencionados, pelos autores, como importantes a serem tratados, considerando as circunstâncias do contexto de isolamento físico e ensino remoto, em relação à atu-

ação dos profissionais da educação. Esses aspectos foram baseados para com os apontamentos da literatura mais recente sobre o tema. Os aspectos foram: (1) aspecto emocional-psicológico dos educadores (DO VALLE; REIMÃO; MALVEZZI, 2011; MALAGRIS, 2008); (2) o processo de Ensino-Aprendizagem (MARCON, 2020; SANTANA, 2020), (3) a desigualdade ao acesso às ferramentas de ensino (MARCON, 2020; SANTANA, 2020); (4) a assistência prestada pelos órgãos superiores (MARCON, 2020; NÓVOA, 2020; SANTOS, 2020) e (5) a adaptabilidade do professor mediante as novas configurações do ensino remoto (MARCON, 2020; SANTOS, 2020). Uma última pergunta foi construída, no intuito de suscitar a expressão das expectativas dos educadores em relação ao futuro da educação em médio e longo prazo: “O que você espera na educação no futuro?”. Em seguida, um slide foi desenvolvido, contendo tais aspectos e imagens ilustrativas. Dessa forma, o arquivo foi expandido durante os encontros, para ajudar na fixação dos temas dos debates e, por sua vez, na elaboração da resposta dos participantes.

Realização dos grupos focais

Para a realização dos grupos focais, foi utilizada a plataforma *Google Meets*. Estiveram presentes um mediador e um registrador dos dados verbais da discussão. Em todas as sessões, foi solicitada a gravação das discussões e entrevistas, autorizada por todos os participantes. A duração máxima estipulada para cada grupo focal foi de duas horas e meia. Para organizar a participação, as seguintes regras foram estabelecidas. Primeiramente, após a exposição e leitura da questão disparadora, o primeiro participante a entrar na reunião começaria a comentá-la em, no máximo, dois minutos. Os participantes seguintes, também por ordem de chegada, comentaram a questão com o mesmo tempo limite. Após todos os quatro professores e professoras terem respondido, um tempo de até 10 minutos foi estipulado para que os participantes discutissem livremente entre si, sobre a pergunta e os pontos levantados pelos colegas durante suas respostas. Nessa situação, poderiam ser identificados pontos de

vista concordantes ou discordantes entre opiniões dos colegas, além da oportunidade de os participantes detalharem mais sobre sua primeira resposta. Por fim, destaca-se que houve apenas um encontro para cada grupo.

Análise dos dados

Com base nas gravações integralmente obtidas dos grupos focais, as transcrições das entrevistas foram realizadas em um programa de edição de texto. Os pontos enfatizados para a transcrição foram: os pontos concordantes e discordantes entre os participantes do grupo e o relato de experiências mais pessoais do (a) participante. Através desse tratamento dos dados verbais, foi possível estabelecer a discussão com outros trabalhos da literatura do campo da educação, com destaque aos mais recentes e tematizados a respeito do ensino remoto no período da pandemia.

Resultados

Discussão com o Grupo 1

Os educadores participantes identificaram o empenho significativo da SED-SP ao construir o CMSP e a infraestrutura de modo a fornecer condições mínimas para conduzir o ensino remoto. Consideraram que essas transformações importantes ocorreram em pouco tempo. Por outro lado, foi criticada a falta de políticas de reforço material para que professores e alunos pudessem ter acesso a infraestrutura digital sem necessitar de realizar sacrifícios. A professora de artes considerou que o formato o qual governo considerou em auxiliar na aquisição de equipamentos aos professores (o professor primeiro compra o equipamento com seus próprios recursos e depois, o estado o reembolsaria) foi inviável para ela, uma vez que seu orçamento não abriu espaço para o gasto com tais materiais. O grupo foi unânime em considerar que a assistência emocional, embora louvável perante as oportunidades de transmissões de palestras com profissionais

da área da saúde e filósofos quanto a psicoeducação dos impactos psicológicos desse período, foram ainda aquém do necessário, destacando a necessidade de um acompanhamento psicológico personalizado para as demandas da equipe de professores e dos alunos da instituição. Como agravante, consideraram que a cobrança por parte da diretoria de ensino e SED-SP só aumentaram e o volume de trabalho agravou a acentuação dos impactos psicológicos aos educadores. A professora de artes comentou que apresentou síndrome do pânico e ansiedade, insegurança em relação ao futuro, fragilizada emocionalmente. Consideram que mais ações eram necessárias para trazer conforto operacional e psicológico para os educadores, ainda mais no formato desafiador.

Quanto à adaptação do trabalho para a modalidade remota, os participantes endossaram o quão importante foi a ajuda de colegas mais experientes da equipe, uma vez que auxiliaram no planejamento de formação para o uso das ferramentas digitais para os professores menos habilitados. O tempo disponibilizado para realizar essa formação foi considerado muito curto e o Estado não apresentou material formativo no início quanto a esses aspectos. Também, foi destacado que os alunos também não apresentaram, no início, apropriação quanto ao uso correto dessas ferramentas, o que foi considerado um fator surpresa. Como comentado pelo professor de filosofia, a maioria dos alunos apresentava domínio no uso de redes sociais, mas não nas plataformas *Google Classroom*, *Gmail* ou *Google Forms*.

Os participantes queixaram-se de que a dificuldade acentuada em se comunicar com os alunos de maneira remota, e mesmo durante as aulas online, principalmente devido a muitos alunos sequer ligarem as câmeras durante as aulas foi um dos principais fatores que geraram sentimento de frustração e insegurança diante dos esforços empreendidos para manter o vínculo pedagógico. A professora de matemática relatou se sentir insegura e impotente no decorrer da preparação e aplicação de suas aulas de matemática, já que não era mais possível identificar, em tempo real (como era no período presencial), as reações dos alunos mediante ao conteúdo e atividades propostas, servindo de *feedback* imediato para suas estratégias em-

pregadas. A professora de artes destacou o quão desafiador foi seguir com as aulas de artes nesse período atípico, relatando que procurou utilizar menos recursos de escrita ou digitados e mais recursos gráficos (vídeos e imagens). Em unanimidade, todos os participantes destacaram a carência de uma lousa no momento de suas explicações. Relataram que improvisaram formas de projetar imagens e utilizar de recursos de assinalação com canetas digitais em aplicativos e programas de apresentação, para dar o devido suporte para explicação de conteúdos em tempo real.

Quanto aos impactos psicológicos, os participantes endossaram que houve, talvez, não um aumento do número de pessoas com condições psicopatológicas, mas uma acentuação da gravidade para professores e alunos que já apresentavam no período presencial. A professora de artes destacou que experienciou Síndrome do Pânico, desencadeada pelas inseguranças perante sua profissão e no sentimento de desespero diante das perdas pessoais decorrentes da pandemia. Por outro lado, ela destacou que precisou se cuidar, uma vez que muitos alunos a procuravam buscando consolo e orientações. Destacou, junto com os demais participantes, que muitos alunos apresentaram estar abalados, seja por problemas na relação familiares, rompimentos de namoros ou incertezas perante o próprio futuro. Essas situações culminaram com que alguns muitos alunos apresentassem desmotivação (sendo alguns até mesmo depressão), por não realizarem atividades, o que comprometeu seus desempenhos escolares. Relataram também a dificuldade de se aproximar dos alunos novos, sendo que muitos deles sequer foi possível conhecer seus rostos. Foi assinalado que, em alguns casos, os alunos assistiam aulas em situações de conflitos em suas residências, o que dificultou a possibilidade de ligarem suas câmeras. Embora a instituição de período integral apresente o arranjo de tutorias, a qual professores tutores realizam um acompanhamento pessoal e de acolhimento para os alunos, alguns alunos apresentaram resistência para expressar seus sentimentos, em especial, aos alunos recém-chegados, uma vez que os professores não conheciam quaisquer características físicas ou de comportamento deles. Por isso, o processo de estabelecimento

de vínculo afetivo e emocional foi mais desafiador do que em comparação aos alunos veteranos. Mediante tais situações, os educadores consideraram a importância de que, no eventual momento de retorno às aulas presenciais, haja um importante trabalho de acolhimento com a assistência de profissionais da saúde mental direcionado aos alunos. Os participantes foram unânimes em considerar o quão o contato físico entre colegas e alunos fez falta durante o período remoto.

A demanda de trabalho aumentou significativamente em relação ao período presencial, conforme o relato dos professores. Além do planejamento das aulas ser realizado semanalmente, era necessário produzir planilhas de acompanhamento da presença dos alunos nas aulas e atividades, além de realizarem uma intensa busca ativa de alunos mais afastados. A professora de física considerou-se esgotada, pois embora o *Home Office* apresente suas vantagens (como ficar próximo da família e menos tempo gasto com deslocamentos), por outro, houve uma maior dificuldade em separar o tempo para permanecer com os familiares, para se cuidar e ter seu próprio lazer ou descanso. Os participantes expressaram que, em muitos casos, trabalharam até de madrugada para atender os alunos. Mediante isto, a equipe gestora da escola estipulou prazos limites para que tanto professores como alunos se contatem, para amenizar a sobrecarga de trabalho.

Os professores comentaram que foi importante desenvolverem uma atitude flexível diante do desenvolvimento dos alunos para com suas atividades e avaliações. A professora de matemática comentou a necessidade de selecionar as habilidades mais importantes para a disciplina de matemática. No entanto, a professora de matemática comentou que essa estratégia de “peneirar” o conteúdo programático gerou desconforto. A professora de artes comentou que precisou exercer criatividade para manter os alunos engajados na disciplina de Artes, uma vez que, segundo ela, a área artística já se apresenta de modo subvalorizado, não somente no currículo escolar, mas em diversos setores da sociedade. Complementarmente, a educadora informou que procurou realizar passeios virtuais para museus de diferentes localidades ao redor do mundo. Também buscou envolver a

família nas atividades, quando, por exemplo, realizou uma atividade na qual o aluno poderia chamar seus familiares para apresentar uma dança coreografada. Os professores foram unânimes ao considerar a dificuldade em garantir que os alunos não realizassem cópias de textos de outros locais de internet ao responderem as perguntas. Também, apresentaram maior preferência em adaptar as atividades e avaliações na plataforma *Google Forms*, pois a aplicação de tais formulários deixou a correção das atividades muito mais práticas.

Adicionalmente, os participantes relataram que o trabalho de comunicação com os pais e responsáveis dos alunos foi respaldado, no máximo possível, na transmissão de conforto e tranquilidade, uma vez que eles também apresentaram estar ansiosos e aflitos com as situações. Destacaram que os esforços de toda a equipe escolar foram reconhecidos por eles e endossaram que isso ocorreu graças ao bom clima organizacional da equipe. A professora de artes comentou que esse fator foi importante para mantê-la em sua função, já que se sentiu fortemente abalada pelas perdas de pessoas queridas pela infecção por covid-19. Os educadores foram unânimes em expressar seu orgulho em trabalhar na instituição e em relatar uma perspectiva otimista em relação ao futuro.

Discussão com o Grupo 2

Segundo a opinião geral dos professores, os órgãos superiores forneceram a ajuda material necessária (materiais didáticos e equipamentos, por exemplo). Foi elogiada a estrutura construída para o fornecimento de material digital (pelo CMSP), além do fornecimento de plano de dados aos alunos e pela quantidade e qualidade de material impresso. Uma das participantes elogiou as vídeo aulas preparadas para a área de matemática e química, destacando a didática teligível dos professores. Também destacou que o projeto “Matemática em Casa”, desenvolvido pelo CMSP, contribuiu para que os alunos exercessem a habilidade de pesquisa escolar, por lançarem desafios envolventes e instigando-os a raciocinar como a matemática se aplica no cotidiano em suas próprias casas. Outro participante

destacou sua percepção de que o atual governo do Estado de São Paulo estava a “alguns passos à frente” quanto à infraestrutura aplicada à sustentação de um ensino remoto, quando comparado aos demais estados. Mas, ponderou que esse avanço estaria muito mais relacionado a um projeto de desmonte de escolas rurais.

Por outro lado, não cumpriu as expectativas em relação ao suporte técnico. A capacitação fornecida aos professores quanto ao planejamento e manejo das aulas para o ensino remoto foi considerada incipiente em relação às necessidades encontradas pela equipe escolar, configurando-se em uma ausência de alinhamento pedagógico entre a instituição e as instâncias superiores. Os professores destacaram que se sentiram “atropelados” pelas constantes solicitações realizadas pela SED-SP, as quais não condizem com o formato de trabalho da equipe escolar, forçando-os a abdicar de seus planejamentos pessoais. Adicionalmente, criticaram a decisão da SED-SP de abolir o registro de presença dos alunos de acordo com a entrega de tarefas escolares, o que dificultou muito em identificar se determinado aluno estava mesmo acompanhando (ou não) as aulas online. Embora o Estado tenha fornecido um plano de dados aos alunos da rede pública, os professores consideraram que esse empreendimento não foi suficiente para garantir o acesso de todos. Argumentaram que, por se tratar de uma instituição que atende um público majoritariamente rural, as condições econômicas deles são mais precárias para usufruir de equipamentos (como computadores e celulares) compatíveis com o necessário para acessar os conteúdos. A falta de equipamento adequado também foi problemática para alguns professores.

Os professores relataram a surpresa quanto à dificuldade massiva dos alunos em criar contas de e-mail, gerenciar caixa de e-mails, anexar arquivos e utilizar o Google Classroom. Mas para ensiná-los, os professores tiveram que também aprender primeiro. Um dos participantes destacou que houve grande dificuldade em identificar se o aluno realmente aprendeu o conteúdo, já que diferentemente das aulas tradicionais, nas aulas remotas se tornou quase impossível acompanhar o aluno desenvolvendo algum produto solicitado na aula em tempo real e que uma resposta correta para uma questão

fornecida via formulário (geralmente sendo uma questão objetiva), não significaria, necessariamente, que o aluno respondente havia aprendido o conteúdo. Além disso, foi levantada a questão da falta de ambiente adequado para que esses alunos usufruam, de fato, das aulas online. O mesmo participante considerou que os alunos que possuíam espaços adequados para estudar em suas residências foram os que apresentaram frequência de presença e de interação com as atividades. Outro fator apontado é a provável dificuldade que os alunos enfrentam em se concentrar em videoaulas de cerca de 50 minutos de duração, em contrapartida ao hábito vigente de verem vídeos de dois minutos ou menos pela internet. Neste sentido, os demais participantes concordaram que não era possível preparar mais do que tarefas simples e aulas com tempo de duração menor.

Em linhas gerais, os educadores destacaram que os sentimentos mais presentes durante a atuação no ensino remoto foram: desespero generalizado, devido aos riscos iminentes que a pandemia poderia trazer a sua própria saúde; insegurança em relação a atender as demandas de aprendizagem e as expectativas dos alunos; sensação de solidão, acarretada pela ausência de contato físico e próximo com os colegas de profissão e com os alunos, sendo que alguns sequer tiveram oportunidade de conhecê-los; sentimento de cansaço, pelo aumento da carga horária de trabalho e o anseio relacionado a quanto tempo o período remoto poderia perdurar. Um dos participantes comentou que, sobre sua situação particular, temeu, no início do período, que fosse dispensado pelo Estado, mediante ao abalo econômico resultado pelo isolamento social, considerando-se especialmente vulnerável por pertencer a categoria “O”. Outra participante comentou que se sentiu emocionalmente sensibilizada, chegando até mesmo a chorar algumas vezes, principalmente, de saudade de algumas de suas turmas. Outro professor comentou o sentimento de insegurança em relação ao seu próprio trabalho, por questionar se estava realmente ajudando no desenvolvimento de seus alunos, uma vez que sequer pode conhecer o rosto deles.

Os participantes comentaram que a sensação de desmerecimento do trabalho do professor foi intensificada neste período e, segundo

eles, pela falta de comprometimento de grande parte dos alunos no engajamento das tarefas escolares e nas videoaulas. Em outro plano, a falta de um olhar empático dos órgãos superiores em relação ao trabalho dos educadores. Por exemplo, foi relatado como aversiva a situação a qual a SED-SP obrigou a aplicação da Avaliação de Aprendizagem em Processo para todas as escolas conforme ao calendário de um momento “típico”, desconsiderando a dificuldade de trabalhar os conteúdos nesse período atípico. Identificaram também a tendência de o governo responsabilizar os professores e gestores das instituições e as diretorias de ensino na preparação das estratégias pedagógicas, ao invés de conduzir um alinhamento pedagógico entre todas as diretorias de ensino. Dois dos quatro professores participantes informaram que trabalharam em mais de uma instituição pública no período. Eles comentaram que, devido a essa falta de alinhamento, cada instituição trabalha de uma forma diferente, o que dificultou ainda mais a adaptação do trabalho do educador para o período, como também piorou o seu bem-estar. Eles também informaram que alguns de seus colegas não conseguiram realizar nenhuma aula, seja pela falta de treinamento adequado ou pela dificuldade em angariar equipamentos de qualidade para tal finalidade.

Segundo a opinião geral do grupo, a jornada de trabalho aumentou muito em um primeiro momento. Os participantes destacaram que, a princípio, investiram muito tempo para se capacitarem quanto ao uso das tecnologias necessárias para a manutenção do ensino remoto. Além disso, o tempo para planejar as aulas ficou significativamente maior, considerando a necessidade de assistir a videoaula fornecida pelo CMSP, para basear tanto a aula online quanto as atividades. Um dos professores criticou essa necessidade, considerando que o programa de videoaulas fornecido pelo CMSP pecou em relação à continuidade entre os assuntos abordados e falhou em abordar todos os conteúdos necessários para cada ano escolar. Nesse sentido, o participante informou que se sentiu “perdendo tempo” e também sua autonomia, por assistir e se basear no conteúdo oferecido pelo CMSP para delinear seu planejamento de aulas.

Ademais, o próprio formato de trabalho online promoveu o surgimento de outras demandas. Como exemplo, os participantes mencionaram que, praticamente, forneceram aulas particulares para alguns alunos que os procurava via aplicativos de mensagem instantânea para tirar dúvidas. Uma das participantes informou que chegou a trabalhar até às 23h. Outra participante informou que precisou utilizar o fim de semana para dar conta de todas as demandas. Em unanimidade, os professores destacaram que a habilidade de organização e de automonitoramento (incluindo, o uso de agenda) foram desenvolvidas ao longo do ano e permitiu utilizar o tempo com maior eficiência. Outro participante comentou que, além de ter dado aula em três instituições de ensino público distintas, teve que conciliar a sua pós-graduação e uma graduação durante o período. Embora complicado de início, o desenvolvimento de uma agenda foi crucial para que ele não se sobrecarregasse. Ele também fixou os limites de horário, por exemplo, quanto ao contato de colegas e alunos das escolas, pois segundo ele, caso contrário teria ainda menos tempo para cuidar de outras tarefas.

Devido a interação interpessoal dificultada pelo isolamento social, os professores apontaram como especialmente difícil o estabelecimento de vínculos com os alunos novos ou os quais tiveram menos contato no período pré-pandemia. Esses alunos eram, praticamente, anônimos para os educadores, pois não era possível identificar seus rostos, e, em alguns casos, sequer o nome. Por outro lado, foi apontado que, com as turmas as quais os professores acompanharam desde o início do ensino médio, a interação foi muito melhor – havia maior participação do respondimento de perguntas, maior quantidade de alunos com câmeras ligadas durante as aulas *online* e na realização de tarefas escolares.

Os participantes comentaram que houve dificuldade em perceber a demanda emocional dos alunos os quais não possuíam vínculo, desse modo, muitos alunos não se sentiram à vontade em expressar suas dores, ainda que muitos educadores se disponibilizassem para escutá-los. Mesmo assim, eles refletiram a respeito de alunos que já apresentavam problemas familiares no período de pré-pandemia e

imaginam que tais problemas devem ter se afluído neste momento. Relataram também que alguns alunos, os quais tiveram um vínculo formado há mais tempo, comentaram sobre problemas de saúde física e psicológica, outros que apresentaram angústia em acompanhar as aulas, pois necessitavam trabalhar durante o horário das aulas e outros que informaram que alguns de seus parentes estavam infectados por covid-19 (sendo que alguns evoluíram a óbito), o que com certeza impactou o envolvimento deles nas atividades remotas. Dessa forma, os professores procuraram corresponder a essas necessidades, por gravar e compartilhar as aulas virtuais nos endereços eletrônicos desses alunos. Os participantes destacaram que tanto os alunos quanto seus pais e responsáveis forneceram muitos elogios para seus esforços. Até mesmo alguns pais acompanhavam as aulas virtuais com os filhos. Complementam dizendo que as reuniões de pais virtuais tiveram um maior número de pais participando do que em comparação às reuniões presenciais anteriores à pandemia.

Na finalização da conversa, os professores mencionaram sobre o que esperam do futuro da educação no nível regional e nacional. Algumas das expectativas citadas foram em relação à oportunidade de se vacinar, o que permitirá uma volta mais segura ao regime híbrido e, futuramente, o presencial. Em unanimidade, todos comentaram que, mesmo antes da pandemia, a realidade em que viviam não era “normal”. Afinal, o trabalho do professor é constantemente desvalorizado, financeiramente e estruturalmente. Desejam também que a escola procure capacitar os alunos a usufruírem da informática e da pesquisa acadêmica em bibliotecas, para que alcance uma maior autonomia em seus estudos. Apesar de considerarem o futuro como incerto, principalmente por considerarem os atuais governos em nível estadual e federal como descompromissados em promover melhorias significativas na educação pública, os educadores concordaram que a educação ainda continua o principal caminho para resgatar vidas da extrema pobreza e permitir com que muitas pessoas realizem seus sonhos. O investimento na educação pública é fundamental e o momento atual demonstrou que o sistema educacional não é algo petrificado: é possível realizar mudanças radicais, se preciso for, desde que melhorem a qualidade do ensino.

Discussão

Os dados verbais oriundos dos dois grupos de discussão acima, embora de contextos distintos (o primeiro grupo, de uma escola urbana de período integral, quanto o segundo, uma escola rural de período parcial), apresentaram significativas similaridades quanto às angústias e desafios experienciados para garantir o vínculo pedagógico dos alunos. Ambos os grupos apresentaram um consenso de que o turbulento período de atividades ministradas se configurou mais como uma estratégia paliativa do que, necessariamente, uma continuação do currículo pedagógico planejado (e esperado) desde o início do ano letivo de 2020. Conforme Santo e Trindade (2020), o termo Ensino Remoto Emergencial (ERE) pode ser mais adequado como nomeante da estratégia adotada, uma vez que é caracterizado por conduzir as atividades escolares e minimizando prejuízos de situações catastróficas que impedem a reunião presencial de alunos e professores em espaços físicos. Adicionalmente, é convergente com a literatura mais recente ao assinalar uma lacuna importante no fornecimento do suporte técnico das secretarias e demais instâncias públicas que regulam a educação aos professores, os quais necessitam realizar verdadeiros improvisos para a sobrevivência do vínculo pedagógico (DA SILVA; DA SILVA, 2020; MARTINS; ALMEIDA, 2020; SANTANA 2020; SANTOS, 2020).

É reconhecível a existência de lacunas na formação nos cursos de pedagogia e licenciaturas no Brasil quanto à instrumentalização dos artefatos digitais como suportes para a mediação pedagógica e no desenvolvimento das habilidades cognitivas e comunicativas (GOEDERT; BEZ; ARDNT, 2020; MARCON, 2020; NHANTUMBO, 2020). Diante disso, as equipes escolares precisaram desenvolver estratégias próprias para nivelar o conhecimento entre todos os seus membros, coordenado pela equipe gestora e com grande ajuda dos profissionais com maior experiência do uso dessas ferramentas, conforme assinalado pelos professores de ambos os grupos. Os recursos disponibilizados pela SED-SP foram interpretados como uma iniciativa positiva, mas tornou-se rapidamente obsoleta, tendo em vista

sua disponibilização tardia. Outro aspecto destacado como dificultante ao trabalho é de que foi especialmente difícil preparar as aulas e as atividades, tendo em vista as limitações apresentadas pelo formato ERE. Além disso, a exigência de que o planejamento de suas aulas seguisse o cronograma de aulas apresentado no CMSP foi um fator que limitou a criatividade e gerou um maior desgaste para o trabalho dos professores. Condizente com tais relatos, a literatura aponta que o estilo pedagógico o qual imperou durante a institucionalização do ERE foi caracterizado pela priorização de aplicação de atividades remotas e pela instrumentalização dos educadores cobrar e assegurar o acesso dos conteúdos online para os alunos, em contrapartida ao estímulo à inovação o qual os artefatos tecnológicos poderiam proporcionar e, até mesmo, em pouco fomento à mediação e diálogo entre alunos e professores (GOEDERT; BEZ; ARDNT, 2020; PRETTO; BONNILLA; SENA, 2020; SANTOS, 2020).

Ambos os grupos relataram a dificuldade de garantir aos alunos o acesso às aulas e atividades online. Os relatos dos professores do Grupo 2 estão em concordância com a literatura, pois assinalaram que, devido à necessidade de muitos alunos precisarem trabalhar para complementar a renda de sua família, além de precisarem compartilhar um único dispositivo móvel (e único meio de acessar o ERE) com todos os membros de sua residência, e de não possuírem espaços adequados para conseguirem prestar a atenção nas aulas e no desenvolvimento das atividades, muitos dos alunos não obtiveram êxito em acompanhar adequadamente o período letivo, o que se configurou como uma situação frustrante aos educadores (BEZERRA; KASSOUF, 2006; CASTRO; LOPES, 2011).

Mais do que as dificuldades operacionais do planejamento e aplicação de estratégias pedagógicas e, também, indissociáveis a elas, o aumento do estresse e identificação de mal-estar psicológico acarretado pelo período foi identificado pelos participantes. A literatura científica do período de pré-pandemia já identificava a profissão do educador como de alto risco para a saúde física e psicológica em diversas partes do mundo, resultando em altos índices de desmotivação e evasão da profissão (BROUWERS; TOMIC; BOLUIT, 2011;

ENS; EYNG; GISI; RIBAS, 2014; VAEZI; FALLAH, 2011). Por ser uma categoria já vulnerabilizada, especialmente por sua subvalorização no contexto brasileiro, a pandemia do coronavírus e o novo contexto de trabalho amplificaram o impacto psicológico do exercício de sua profissão. Se por um lado, no período presencial de ensino, o manejo de um alto número de alunos em um mesmo espaço físico, dos comportamentos disruptivos dos alunos em sala de aula e da evidente expressão de desânimo dos alunos no engajamento das atividades escolares era um dos principais fatores estressores (DO VALLE; REIMÃO; MALVEZZI, 2011; DICHL; CARLOTTO, 2020; MALAGRIS, 2008), atualmente, o fator mais proeminente considerado pelos participantes foi a sobrecarga de funções, além da dificuldade em detectar os resultados de suas intervenções.

O estudo de Santana; Santana; Sales (2020), conduzido durante o período de pandemia, realizou um levantamento de algumas atividades comumente realizadas na rotina dos educadores, em diferentes estados de norte a sul do Brasil. Destaca-se as seguintes funções: manter contato via aplicativos de mensagens instantâneas com alunos e responsáveis; realizar busca ativa dos alunos e mobilizá-los a usar os conteúdos disponibilizados; acompanhar aulas apresentadas pelas plataformas midiáticas do governo e disponibilidade para atender dúvidas e solicitações dos alunos. Todas essas atividades foram citadas pelos participantes desta pesquisa. Mais do que isso, alguns participantes endossaram que a impressão foi a de que o tempo de trabalho praticamente dobrou e que muitas vezes os alunos os contatavam em horários tardios da noite. Mesmo que, tradicionalmente, o trabalho do professor, com destaque do período do ensino médio, apresenta fatores de risco preocupantes quanto à apresentação da Síndrome de Burnout (DICHL; CARLOTTO, 2020), os participantes deste estudo consideraram que houve um grande aumento da sobrecarga de trabalho em comparação com o período de pré-pandemia.

A acentuação do sofrimento psicológico não foi uma característica privativa apenas aos professores. Os professores participantes de ambos os grupos comentaram que muitos alunos apresentaram quei-

xas em relação a sintomas de transtornos psicológicos ou orgânicos. É importante frisar que o convívio forçado com os membros de sua própria residência, imposto pela emergência sanitária, e a qual também restringe a possibilidade de desempenhar uma variedade maior de atividades das quais se costumava fazer no período pré-pandemia, podem contribuir para o aumento da frequência de discussões e conflitos (DA COSTA *et al.*, 2020) e, por sua vez, no desenvolvimento de transtornos emocionais (como a ansiedade generalizada, transtornos de pânico e a depressão maior), apontados pela literatura como problemas que incidem, diretamente, na performance e sucesso acadêmico, no isolamento de interação social e na evasão escolar (ARAÚJO *et al.*, 2010; BENINCASA; RESENDE, 2006; FILHO; ARAÚJO, 2017). Além disso, deve-se considerar também a realidade de alunos que encontram na escola um refúgio diante de uma possível realidade de abuso e violência, seja psicológica, física e/ou sexual (NAKANO, 2016; POLETTTO; KOLLER, 2008).

O programa Psicólogos da Educação, respectivo ao Conviva SP (projeto da SED-SP), foi estabelecido como estratégia de cuidado da saúde mental e bem-estar de todos os atores envolvidos no processo escolar (educadores, alunos e afins), sendo uma resposta diante da crescente demanda por intervenções para saúde mental para com o público atendido pela SED- SP (SÃO PAULO, 2021). Através desse programa, psicólogos contratados por edital poderão realizar avaliações psicológicas, atendimentos coletivos (e individuais, em caso de emergência), promoção de um clima organizacional positivo e suporte no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e para o reforço acadêmico (SÃO PAULO, 2021). Embora uma iniciativa louvável, é importante considerar que a prática preconizada pelo projeto não se trata da psicologia escolar, pois enquanto esta prática envolve o trabalho de planejar processos de ensino e aprendizagem de diferentes disciplinas, na aplicação de novas de tecnologias de suporte ao ensino, auxiliar e instrumentalizar professores no manejo de comportamentos disruptivos dos alunos, no aconselhamento de pais e na mediação entre escola-família, não condiz no concerne dessa atuação o atendimento clínico (BARBOSA; DE SOUZA, 2012;

BIJOU, 2006). Outra ressalva é a da necessidade de disponibilizar um número condizente de profissionais da psicologia para o atendimento da demanda da maior rede de ensino público do país, uma vez que, ironicamente, um número limitado de psicólogos poderá se sobrecarregar no atendimento das demandas (principalmente se apenas um profissional for responsável por diversas instituições) e isso poderá comprometer os resultados das intervenções.

Considerações finais

O presente estudo configurou-se como um levantamento qualitativo das experiências dos professores contratados pela rede de ensino médio pública do estado de São Paulo. Através dos achados obtidos, foi possível averiguar que as hipóteses iniciais dos autores foram confirmadas, pois: (1) a SED-SP não forneceu apoio técnico, material e emocional suficiente para os professores se adaptarem a modalidade de ensino remoto; (2) a sobrecarga de trabalho dos educadores foi de sobremaneira acentuada por novas funções, além das próprias dificuldades inerentes ao ensino remoto emergencial como a distância física e ausência de retornos mais imediatos quanto a eficácia das estratégias de ensino aplicadas; (3) o impacto psicológico devido à sobrecarga de trabalho e a própria condição de temor impostas pelo período de pandemia foram identificados.

Adicionalmente, compreende-se que as dificuldades enfrentadas foram significativamente semelhantes entre os participantes, independente da área do conhecimento em que atuam ou também no modelo de escola nas quais estão empregados. Todavia, se destaque que a pandemia da covid-19 pode ser compreendida como uma intensificadora de problemas existentes, e, com isso, considera-se que o grupo de professores participantes da escola rural e parcial endossaram mais frequentemente problemas em relação à desigualdade do acesso às tecnologias de ensino, seja pela falta de recursos para acessá-los, ou de espaços adequados para se dedicarem às atividades online.

Por se tratar de um estudo conduzido com duas pequenas amostras de educadores de um município de alta renda *per capita* e com alto índice de desenvolvimento humano, há a necessidade de cautela ao generalizar os resultados obtidos, embora o diálogo com a literatura mais recente da educação na pandemia corrobore com a interpretação dos mesmos. Contudo, é endossado que estudos futuros investiguem mais profundamente as relações entre o adoecimento psicológico e a sobrecarga de trabalho dos professores nesse período de pandemia, além de fornecer estratégias de intervenções importantes para amenizar esses impactos à saúde mental. Também, considera-se oportuno que futuras pesquisas analisem os aspectos do trabalho e do bem-estar dos educadores durante a transição para o ensino híbrido, e seus reflexos na saúde mental dos alunos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luciene da Costa; VIEIRA, Kay Francis Leal; COUTINHO, Maria da Penha de Lima. Ideação suicida na adolescência: um enfoque psicossociológico no contexto do ensino médio. **Psico-USF** (Impr.), Itatiba, v. 15, n. 1, p. 47-57, Abr. 2020.

BARBOSA, Deborah Rosária; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 163-173, 2012.

BENINCASA, Miria; REZENDE, Manuel Morgado. Tristeza e suicídio entre adolescentes: fatores de risco e proteção. **Boletim de Psicologia**, 124, 93-110. 2006.

BEZERRA, M. G.; KASSOUF, Ana Lúcia. **Análise de fatores que afetam o desempenho escolar nas escolas das áreas urbanas e rurais do Brasil**. Anais.. Fortaleza: SOBER, 2006.

BIJOU, Sidney. O que a psicologia tem a oferecer à educação – agora! **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, [S.l.], v. 2, n. 2, mar. 2012. ISSN 2526-6551.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (Segunda Versão)**. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2016a.

BROUWERS, André; TOMIC, Welko; BOLUIJT, Hulbrecht. Job demands, job control, social support and selfefficacy beliefs as determinants of burnout among physical education teachers. **Europe's Journal of Psychology**, 1, 17-39. 2011.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259- 282, June 2011.

DA COSTA, Wilson Dias; LIMA, Clara Correa; BRANDÃO, Amanda Teixeira; MESQUITA, Gabrielle Silva. Impactos da pandemia de coronavírus em um CAPS Infantojuvenil do Distrito Federal. **Health Residencies Journal**, p. 1-20. 2020.

DA SILVA, José Rogério, DA SILVA, Emannuelle Carneiro. Desafio de estudantes e professores de Bayeux-PB, durante a pandemia. **Educação, Educação Católica, Pacto Educativo Global e Formação de Professores**. v. 49 n. 162. 2020.

DIEHL, Liciane; CARLOTTO, Mary. Síndrome de Burnout em professores: diferenças entre níveis de ensino. **Research, Society and Development**. 9. 62952623. 10.33448/rsd-v 9i5.2623. 2020.

ENS, Romilda Teodora; EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes; RIBAS, Marcielle Stiegler. Evasão ou permanência na profissão: Políticas educacionais e representações sociais de professores. **Revista Diálogo Educacional**. 2014, 14(42), 501-23.

FILHO, Raimundo Barbosa Silva; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**. 2017. GOEDERT, Lidiane; BEZ, Klalter; ARNDT, Fontana. Mediação pedagógica e educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia. **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, n. 2, Edição Especial 2020.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452.

HENRIQUE, Trazíbulu. Covid-19 e a Internet (ou Estou em isolamento social físico). **Revista Interfaces Científicas – Humanas e Sociais**, v. 8, n. 3, 2020.

MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes fazeres escolares em exposição nas redes. **Revista Docência e Ciberultura**, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 215-224, ago. 2020. ISSN 2594-9004.

MALAGRIS, Luciana Novaes. O professor, o aluno com distúrbio de conduta e o stress. *In*: LIPP, M. (ed.). **O stress do professor**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2008.

MARCON, Karina. Inclusão e exclusão digital em contextos de pandemia: que educação estamos praticando e para quem? **Criar Educação – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESC**, Criciúma, v. 9, n. 2, p. 80-103. 2020.

NAKANO, Tatiana de Cássia. **Psicologia positiva aplicada à educação**. São Paulo: Vetor Editora, 2017.

NHAMTUMBO, Telma Luis. Capacidade de resposta das instituições educacionais no processo ensino-aprendizagem face à pandemia de covid-19: impasses e desafios. **Temas Livres em Educação, Psicologia, Sociedade e Ambiente** – Reconhecimento, identidades em movimento, conflitos e perspectivas educacionais diferenciadas. v. 25, n. 2, jul. 2020.

NÓVOA, António. **Palestra proferida na abertura da Formação Continuada Territorial a Distância**, Salvador (Bahia), abr. 2020.

PRETTO, Nelson; BONILLA, Maria Helena; SENA, Ivânia. **Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela covid-19**. Salvador: Edição do Autor, 2020.

POLETTTO, Michele; KOLLER, Sílvia Helena. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 405-416, set. 2008.

SANTANA E SANTANA, Camila. Lima; Sales, Kathia. Marise Borges. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia covid-19. **Educação**, 10(1), 75-92. 2020.

SANTANA, Camila. Pedagogia do (im)previsível: pandemia, distanciamento e presencialidade na educação. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 42-62, set./dez. 2020. ISSN 2175-6600.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTO, Eniel. TRINDADE, Sara Dias. Educação a Distância e Educação Remota Emergencial: convergências e divergências. *In*: MACHADO, Dinamara P. **Educação em tempos de covid-19: reflexões e narrativas de pais e professores**. Curitiba: Editora Dialética e Realidade, 2020.

SÃO PAULO. **Decreto n. 64.862, de 13 de março de 2020**. Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pela covid-19 (Novo Coronavírus), bem como sobre recomendações no setor privado estadual. São Paulo, SP, 14 mar. 2020.

SÃO PAULO. **Governo de SP inicia o programa Psicólogos na Educação a partir desta quarta (17).** Portal: saopaulo.sp.gov.br. Fev. 2021.

VALLE, Luiza Elena Ribeiro do; REIMÃO, Rubens; MALVEZZI, Sigmar. Reflexões sobre Psicopedagogia, estresse e distúrbios do sono do professor. **Revista Psicopedagogia**, 28(87), 237-245. 2011.

VAEZI, Shahin; FALLAH, Nasser. The relationship between emotional intelligence and burnout among Iranian EFL teachers. **Journal of Language Teaching and Research**, 2(5), 2011. ISSN 1122-1129.

UNESCO. **Educação: da interrupção à recuperação.** 2020.

VALORACIÓN DEL TRABAJO DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN UPIBI-IPN EN TIEMPOS DE COVID

ENGELBERT EDUARDO LINARES GONZÁLEZ
Unidad Profesional Interdisciplinaria de Biotecnología,
Instituto Politécnico Nacional.
México

Resumen

La construcción profesional de los docentes es concebido como un proceso continuo de crecimiento y desarrollo que se va conformando a lo largo del tiempo y que no concluye, pues esta loable labor así como el resto de las profesiones, le exige al profesionista mantenerse en constante actualización. La profesionalización docente conlleva el compromiso de los profesores en fortalecer la práctica educativa mediante reflexión e integración de diversos elementos didácticos y pedagógicos.

La problemática que se abordar en este trabajo, es la valoración que representa la actualización profesional de los docentes de educación superior en la UPIBI-IPN, se parte del supuesto que en la construcción profesional el docente promueve el desarrollo de habilidades didácticas para aplicarlas en situaciones emergentes.

Apoyado de entrevistas y contando con la participación de 20 profesores de la UPIBI-IPN, se realizó un análisis cualitativo con el propósito de determinar factores que sustentan la experiencia y formación de los docentes a su vez detectar áreas de oportunidad encaminadas a fortalecer la labor profesional con sentido humano y responsable socialmente.

En un ejercicio de reflexión, los profesores toman conciencia y reflexionan en la importancia que conlleva el proceso de formación y actualización, el adquirir habilidades en el manejo de plataformas electrónicas para interactuar en espacios virtuales y ver a la educación como una construcción congruente con el pensamiento, para recrear lo que existe o intentar cosas nuevas que apoyen a construir estilos de vida mejores, ayudando a los estudiantes en conformar su proyecto de vida.

Palabras clave: Actualización docente; construcción profesional; experiencia académica; plataformas de comunicación.

Introducción

Con la aparición del covid-19, que ha tomado a la sociedad por sorpresa, cuyos decesos van en aumento superando más de 12 900 personas en todo el mundo, uno de los pilares de desarrollo que se ha visto gravemente afectado por esta crisis sanitaria ha sido la educación, así como en el resto del mundo, el sistema educativo mexicano ha sufrido los efectos devastadores derivados de la pandemia, ha impactado en todos los niveles de formación y las consecuencias ya empiezan a ser visibles. El sistema educativo mexicano entre las acciones que implementó para dar continuidad al ciclo escolar afectado por la contingencia, estableció y dictó instrucciones a directivos de continuar con la práctica escolar en modalidad a distancia, es decir, se implementó el programa aprende en casa atendiendo de esta forma las necesidades básicas de educación. Los alumnos empleando diversos recursos y medios de comunicación continuaron con las clases, para los niveles medio superior y superior, los profesores se dieron a la tarea de proporcionar a los alumnos diversos materiales ubicados en sitios web y mantener las clases en línea bajo diversas plataformas de comunicación, todo esto con el fin de dar continuidad y cumplir con lo establecido en los programas de estudios.

Este panorama, plantea un reto al sistema educativo, nuevas responsabilidades que promuevan una equidad en la educación que no solo se cumpla con dar cumplimiento al currículo. Si bien, esta perspectiva ha tenido algunas consecuencias positivas, en términos económicos para algunos docentes ha tenido consecuencias negativas, una fracción considerable de docentes de la UPIBI, manifestó un agotamiento debido a la complejidad de tareas académicas por atender, entre las que destacan una excesiva actividad frente a los alumnos, elaboración de materiales, evaluación y aplicación de exámenes, por otro lado, los estudiantes y sus familias debían hacer cambios a sus formas de vida personal atendiendo las demandas solicitadas por los académicos para continuar con el semestre en un estado de confinamiento por la pandemia.

Bajo este contexto, el trabajo docente hasta el día de hoy es concebido como un proceso continuo de crecimiento, desarrollo y profesionalización, que se va construyendo a lo largo del tiempo y que no concluye, pues esta loable labor así como el resto de las profesiones, le exige al profesionista mantenerse en constante actualización. En el quehacer cotidiano del docente, se reconoce un ejercicio dinámico y complejo, determinado por diversos componentes contextuales de características diversas las cuales requieren de posicionamientos reflexivos tanto éticos como políticos (DE LELLA, 2003).

Es a partir de experiencias cotidianas frente a los alumnos es donde los procesos de formación van dando sentido a la construcción institucional del profesor, estos demandan la necesidad de atender problemas específicos, por lo tanto, los docentes van creando un marco conceptual que guía las acciones de enseñanza, una enseñanza que para el caso de las instituciones de educación superior es bastante compleja que no solamente se centra en impartir conocimientos, esto va más allá, pues la interacción con jóvenes que manifiestan y exigen se atiendan intereses propios a su edad en los que ponen de manifiesto expectativas, esperanzas y mejores oportunidades laborales al terminar su educación, ponen al docente como figura central, pues a partir de su trabajo e interacción con los alumnos se

van dando respuestas a esas exigencias presentes y futuras presentes en una sociedad en constante cambio.

El trabajo del docente en quien recae la responsabilidad de educar y formar a los alumnos, implica una construcción en contextos tanto personales y de carácter colectivo, que en un proceso de reflexión, analiza su propia experiencia, dialoga consigo mismo, toma la figura de participante, se permite tomar experiencias y consejos de su papel como educador frente a otros docentes y sus experiencias en contextos particulares. Los caminos por los cuales los profesores transitan dentro de las instituciones educativas son muy diferentes, las motivaciones e intereses no siempre son claros y se complejizan aún más si no se cuenta con una apropiada formación pedagógica inicial que favorezca el encuentro entre el docente, el estudiante y el aprendizaje.

Esta estructura compleja se pone de manifiesto con los docentes al momento de ingresar a una institución educativa, los cuestionamientos en su papel como responsable de la educación de jóvenes alumnos en fincar sus expectativas hacia una mejor proyección en la forma de dirigir la enseñanza y que a su vez permita a sus jóvenes estudiantes desarrollar las competencias propias de la disciplina en atención, son algunas preguntas que la mayoría de los profesionales en la educación se hacen. Sin embargo, y a pesar de que se cuenta con un dominio de los saberes propios de formación, el simple hecho de contar con estos no son garantía en favorecer la comprensión profunda de aprendizajes complejos y de igual manera de propiciar habilidades propias para dirigir y orientar a los alumnos.

En el Instituto Politécnico Nacional, la formación del personal docente parte del análisis funcional sobre la idoneidad de ser docente, a fin de contribuir al desarrollo de habilidades tanto teóricas como metodológicas y aproximar al docente en los avances de su disciplina, sin dejar de lado su desarrollo personal como ser humano y miembro de la comunidad politécnica (IPN, PROGRAMA INSTITUCIONAL DE FORMACIÓN, ACTUALIZACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DEL IPN, 2017, p. 23).

En este punto, hay que reconocer que, si bien la trayectoria de formación, actualización y profesionalización de los docentes se sustenta y nutre a través de diversas acciones formales como cursos, talleres y diplomados, así como capacitación tanto de carácter profesional y disciplinar, también se sustenta y complementa mediante el intercambio de experiencias en espacios de diálogo y convivencia entre pares docentes (congresos, foros, encuentros y trabajo colegiado entre otros) los cuales contribuyen a enriquecer inmensamente la experiencia de los profesores, estos espacios de intercambio de experiencias, se destinan precisamente para movilizar los aprendizajes, vivencias y continuar trazando una trayectoria con miras a una profesionalización en la labor docente.

Por otro lado, los espacios de dialogo no solamente permiten enriquecer el trabajo del profesor, también son un punto de dialogo ante los nuevos retos a los cuales se deberán enfrentar los docentes con los alumnos, estos alumnos que nunca dejaran de serlo a pesar del paso del tiempo, mientras que para el docente, cada vez más el tiempo le va cobrando lo propio. La generación actual de jóvenes nativos interactivos (BRINGUÉ; SÁDABA, 2009) se desenvuelve en escenarios tecnológicos cuya dependencia es cada vez más notoria.

Sin embargo, no basta con manejar la tecnología, la responsabilidad en su uso y manejo así como obtener el mejor provecho para enriquecer el aprendizaje y el conocimiento derivan de un apropiado manejo de esta herramienta electrónica, de ser competente en su operación. De aquí que se precisen nuevas alternativas de formación de los docentes, amalgamar las necesidades de desarrollo personal, ya que cada vez se hace más evidente el uso de estas herramientas tanto de comunicación como de gestión de información, pues actualmente existe una brecha generacional que cada vez aumenta entre el alumno y el profesor.

En definitiva, se está ante un contexto en el cual se pone de manifiesto la necesidad de repensar el proceso educativo, proponer cambios curriculares apropiados acorde a los nuevos contextos sociales los cuales se ponen de manifiesto dentro de las instituciones educativas.

Esto nos puede llevar a plantear las siguientes interrogantes. ¿Significa acaso que el profesorado ha quedado en un segundo plano en lo que respecta a la transmisión del conocimiento en la era digital? ¿Están respondiendo los docentes a las necesidades de un alumnado que es ya nativo digital? ¿Las metodologías de enseñanza que emplean son las más adecuadas? En definitiva: ¿debe redefinirse el papel del docente en el aula?

Por otro lado, hoy en día se habla de una educación 4.0 cuyo punto medular es sentar las bases hacia un modelo didáctico a partir del desarrollo de diversas estrategias de enseñanza. Se sabe que la educación 4.0 se centra en la adquisición de nuevas competencias, especialmente de aquellas que no pueden desempeñar los mecanismos autónomos, tales como la creatividad, la comunicación asertiva, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico, la innovación, la colaboración en redes de trabajo, la inteligencia emocional, la resiliencia, etcétera. (IPN, Educación 4.0 en el Instituto Politécnico Nacional, Docencia Politécnica, 2020, v. 2).

Por esta razón, el aprendizaje en la denominada “Era Digital” se ha tornado especialmente complejo, ya que al tratarse de un proceso multifacético e integrado, un cambio en cualquier elemento individual conlleva la alteración de la red global. De la misma manera, esta complejidad y diversidad en la red da lugar a nodos conectados y especializados, lo que supone tener un conocimiento parcial de la realidad. El aprendizaje en red es continuo, y no se trata por tanto de una actividad que ocurre al margen de la vida diaria o exclusivamente en contextos educativos de carácter formal. Hoy ya “hemos pasado de detener la vida cuando aprendemos, a aprender en sincronía con la vida” (SIEMENS, 2006).

Por todo esto, aprender en la actualidad significa saber tomar decisiones, como lo menciona Siemens, (2006) “aunque exista una respuesta correcta ahora, puede estar equivocada mañana (...), por lo que saber dónde y saber quién, son más importantes hoy en día que saber qué y cómo” esto nos lleva a pensar que en la actualidad nos hallamos ante una realidad de cambio constante y el conocimiento se configura gracias a la actividad combinada que se da entre las

personas, de tal manera que aprender en la actualidad significa estar conectado y en constante dinamismo.

Finalmente ante este panorama, el docente en definitiva, deberá permanecer en constante formación y actualización así como lo menciona Edith Chehaybar y Kuri (2007), en su libro: *Una cultura reflexiva y crítica en la formación de docentes universitarios*. “Los profesores requieren hacerse responsables de su proceso de formación, logrando con esto, intervenir en espacios en donde la educación se plantee con base a una forma de congruencia con un pensamiento crítico y emancipador, recrear lo que existe e intentar cosas nuevas que apoyen a construir estilos de vida en pro de mejorar a los estudiantes en su proyecto de vida”.

Problema de investigación

Como ya se mencionó anteriormente, uno de los pilares de desarrollo nacional que se ha visto gravemente afectado por esta pandemia es la educación, la problemática que se pretende abordar en este trabajo es la valoración que representa la actualización profesional de los docentes de educación superior en la UPIBI-IPN, partiendo del supuesto que el profesor a partir de su construcción profesional promueve el desarrollo de habilidades didácticas para aplicarlas en situaciones emergentes.

Para atender la problemática planteada, se formulan las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo impacta la experiencia y actualización de los docentes de educación superior de UPIBI-IPN en el desarrollo de habilidades didácticas emergentes en tiempos de covid?

¿Qué tipo de apoyos requieren los docentes de educación superior en la UPIBI-IPN para fortalecer sus habilidades didácticas?

Metodología

Para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas, se eligió trabajar bajo un esquema de estudio tipo descriptivo

no experimental, puesto que la intención es busca a través de experiencias personales y de documentación en diversas fuentes, datos suficientes para su interpretación y sustentar las respuestas a los cuestionamientos planteados.

Se contó con el apoyo de 20 profesores cada uno con diversos perfiles quienes participan en diferentes departamentos académicos que conforman la estructura académica de la UPIBI-IPN entre mujeres y hombres sin aplicar un proceso de selección previo dando a conocer el propósito del estudio y respetando la confidencialidad de los participantes.

A través de la técnica de entrevista se recabaron narrativas de los profesores haciendo énfasis en su trayectoria profesional y experiencias didácticas con sus alumnos antes y después del covid-19.

Cabe mencionar que, en momentos anteriores a la contingencia sanitaria, los modelos tradicionales referentes a la construcción profesional de los docentes hacían referencia a una formación de carácter magisterial o en el caso de los profesores de educación superior con perfiles en ingeniería o aéreas afines a los campos del conocimiento, en donde la enseñanza se sustentaba en su totalidad en una dinámica de transmisión de conocimientos.

Hasta el día de hoy, dentro de la práctica docente y en un gran número de profesores a nivel superior de la UPIBI, se ha entendido el trabajo docente como una profesión en la cual se tiene en la docencia un complemento a sus carreras profesionales, dentro de su actividad buscan que los alumnos obtengan un aprendizaje significativo, que les propicie oportunidades, les abra nuevos campos laborales, se comprometan con su formación profesional. Sin embargo, una característica común dentro de los profesores y hasta posiblemente en docentes de distintos niveles educativos es pretender que los alumnos acudan con entusiasmo y atiendan clases, pero esta idoneidad no siempre sucede así, pues dentro de la figura del profesor ideal se yergue una persona con un sinfín de necesidades y responsabilidades tanto personales como laborales que al mostrar esta imagen frágil del profesor ven a un profesor que no propicia la confianza y seguridad

en ellos o simplemente no favorece la motivación, retroalimentación, más si se tiene una carencia en su actualización profesional.

Para comprender mejor la problemática planteada, se realizaron diversas entrevistas a profesores que actualmente se encuentran laborando en UPIBI-IPN con el fin de conocer su construcción profesional y ahondar en las problemáticas a las cuales se han enfrentado a lo largo de su trayectoria profesional dentro de la UPIBI y como han atendido a sus alumnos en estos momentos de emergencia sanitaria.

Resultados

De acuerdo a la información recabada, se tiene que la actividad para algunos profesores con una permanencia en la Unidad por encima de los 30 años en servicio, inicio en algunos casos cuando cursaban aun el nivel medio superior o bachillerato, algunos combinaban la actividad docente con deberes académicos propios a los semestres de la universidad en los que se hallaban, para algunos profesores, tuvieron la fortuna de contar desde el inicio como profesores con contratos definitivos los cuales les permitió aumentar entre otras cosas el número de horas en propiedad con lo cual les permitía brindar una mayor atención a los alumnos, “el dar clases no era cosa del otro mundo, pero la realidad fue un proceso muy complicado”.

Esto nos deja ver que la labor docente se va construyendo, pues a pesar de empezar a temprana edad a interactuar con alumnos, a medida que la responsabilidad y el compromiso aumenta, también la capacitación y la adquisición de herramientas necesarias que faciliten dicha labor se va haciendo cada vez más evidente.

Caso semejante sucede con los profesores cuya experiencia en el campo de la docencia ha sido distinta, por ejemplo, uno de los profesores en vías de jubilación comparte el siguiente testimonio: “Siempre he trabajado en la iniciativa privada, entré a laborar a principios de 1969 después del terremoto escolar de 1968, en aquel tiempo el ciclo escolar era anual. Me presenté en la Escuela con una

efervescencia escolar aún presente y un caos administrativo. Me asignaron para impartir una materia distinta a mis conocimientos y sin ninguna introducción, recomendación y aclaración alguna. En consecuencia, sin experiencia frente a grupo, sin programa alguno, tuve que improvisar para que me conocieran y conocer a los integrantes del grupo, no sin antes sentir angustia para enfrentarme a lo desconocido”.

En el caso de profesores que inician su labor docente después de cierto tiempo de estar laborando en la industria, las necesidades profesionales y formativas propias en la práctica docente son diferentes, el siguiente testimonio así lo manifiesta: “Mi actividad laboral comienza al egresar del Instituto Politécnico Nacional, me incorpore a la industria privada, ahí a partir del esfuerzo y empeño en lo que realizaba adquirí una serie de habilidades técnicas para desenvolverme de manera apropiada, al ingresar nuevamente al IPN como profesor, lo más complicado que enfrente fue la interacción con los alumnos y la preparación de clase, esto último, me tomaba mucho tiempo, posteriormente me di cuenta que podía combinar mi experiencia laboral con los temas de clase para hacerla más dinámica y amena, pero aun se dificultaba el preparar las clases y el trato con los alumnos, en ocasiones, les pedía a otros colegas con mayor experiencia me compartieran algunas estrategias para trabajar con los alumnos, creo que todos los que nos dedicamos a la educación no importando el nivel académico sea este básico o universitario cuesta trabajo y no es sencillo incursionar en la docencia”.

Como se observa en los testimonios anteriores, la docencia es una práctica social, objetiva e intencional que busca un objetivo específico, sin embargo, para lograrlo, se considera que la labor realizada es importante para alcanzar el objetivo planteado, brindar una educación de calidad a los alumnos, sin embargo, se sabe que en el proceso enseñanza-aprendizaje intervienen diferentes factores tales como alumnos, colegas, autoridades, padres de familia y lineamientos normativos.

Por otro lado, un sentir común entre los profesores entrevistados es el siguiente: “Es relevante reconocer la importancia de que los

alumnos conozcan los temas propuestos en los programas de estudios, pero los docentes ya no somos quienes poseemos todo el conocimiento y la última palabra, por lo que debemos incentivar y motivar a nuestros alumnos a participar activamente en la construcción de conocimientos a partir de la aplicación de estrategias docentes innovadoras”.

Hasta este punto, se ha hecho hincapié de las experiencias de los profesores antes de la contingencia sanitaria por covid-19, pero que ha pasado durante el tiempo de contingencia.

Ante este nuevo escenario, para los profesores no ha sido fácil adaptarse y de igual manera para los alumnos y padres de familia, algunos testimonios ponen de manifiesto esta experiencia: “Al inicio de la contingencia no se tenía conocimiento en el uso de plataformas de comunicación, por lo que al inicio la comunicación con los alumnos era por medio de correo electrónico y WhatsApp, por lo que la actualización en el uso y manejo de diversos recursos electrónicos nos obligó a tomar cursos en el uso y manejo de herramientas electrónicas, los profesores empezaron a tomar diversas acciones de actualización especializadas en el manejo de diversas plataformas de comunicación y de gestión de información independientemente de las diversas acciones enfocadas a la especialización disciplinar”.

Otro reto al que se enfrentaron los profesores, fueron los espacios de trabajo, algunos profesores mencionaron que al igual que los alumnos tuvieron que modificar diversas áreas dentro de sus viviendas para adaptarlas como recintos de estudio y continuar con sus clases, las cuales fueron desde habitaciones cuartos de servicio, cocheras, recamaras o espacios en los cuales se tuvieron en lo posible las condiciones mínimas necesarias para continuar con las actividades académicas en línea.

Finalmente algo que hasta el día de hoy se ponen de manifiesto de manera generalizada entre los profesores, es la inestabilidad de los sistemas de comunicación es decir, la vulnerabilidad con el que las diversas plataformas de comunicación pueden afectar la continuidad de las clases a distancia aunado también aunque a menor porcentaje la inestabilidad de la red eléctrica, siendo esté, uno de los factores

más delicados no solamente para los profesores, también presente en los alumnos, que por dicha inestabilidad se pierde la comunicación afectando de manera intermitente la continuidad de las clases.

Discusión

La práctica docente hasta este momento se ha concebido como una experiencia en continuo proceso de desarrollo y profesionalización que se construye en el largo plazo desde el quehacer cotidiano en el cual se va reconociendo un ejercicio dinámico y complejo determinado por diversos elementos contextuales tales como las experiencias cotidianas, los procesos de formación institucional o la necesidad de atender problemas específicos, los docentes van creando un marco conceptual que guía la tarea de la enseñanza, una enseñanza compleja con jóvenes que presentan expectativas diversas, que deben corresponder a las exigencias presentes y futuras de la sociedad, por lo tanto, la docencia implica una construcción personal y colectiva que, basada en la reflexión, permita mirar la experiencia y dialogar sobre el trabajo desarrollado por el profesor y su entorno.

Como se ha visto a lo largo de este trabajo, los caminos por los cuales los profesores han transitado desde su ingreso hasta el día de hoy, han sido muy diferentes, con motivaciones y con intereses que no siempre son claros y se complejizan aún más si no se cuenta con una formación pedagógica inicial que favorezca el encuentro docente-estudiante-aprendizaje que proyecte una mejor forma de dirigir la enseñanza y que permita desarrollar las competencias de los estudiantes en el marco de una disciplina, sin embargo, y a pesar de que cuentan con un dominio de los saberes, el simple hecho de contar con ellos no es suficiente para favorecer la comprensión profunda de los aprendizajes complejos así como las habilidades para dirigir y orientar a los alumnos, quedando esto de manifiesto ante situaciones emergentes como lo es la pandemia por covid-19.

Las nuevas generaciones de jóvenes se desenvuelven hoy en día en diversos contextos tecnológicos caracterizados por una alta inestabilidad tanto en el conocimiento como en su uso, sin embargo, no basta con manejar la tecnología, sino ser competente digitalmente (BRINGUÉ; SÁDABA, 2008). De ahí que se precisen alternativas a las necesidades formativas y de desarrollo personal en los profesores, ya que cada vez se hace más evidente la falta de soluciones eficaces a las demandas de los alumnos. De acuerdo a Simone (2001), propone un acercamiento a la nueva generación donde “los medios de producción y difusión de la cultura introducen modificaciones en los contenidos y modos de pensamiento... por el uso de la ‘visión no alfabética’ que quiere decir que los alumnos de la actualidad aprenden a través de la imagen, trayendo como consecuencia poca utilización de redacción, un pobre vocabulario o un lenguaje ‘no profesional’, faltas de ortografía etc”.

Por otro lado, los docentes de la UPIBI, así como de otras instituciones educativas, encuentran en las aulas alumnos con una “distancia generacional” que no refiere exclusivamente a una cuestión de edad, sino a la utilización de tecnología, esto, hace que se intensifique más esta distancia generacional. Ahora bien, los alumnos, aún cuando llevan cierta ventaja competitiva en el uso y manejo de estos recursos, resulta que no saben discernir, analizar, sintetizar sobre la amplia gama de opciones que ofrece el internet sobre algún tema.

Es por ello que es necesario saber responder de manera profesional a estas demandas, la pandemia pone de manifiesto la necesidad dentro de la comunidad docente en mantener una constante actualización, no basta solamente con ser experto en la materia, también ante las necesidades actuales, el uso y manejo de recursos electrónicos de comunicación y gestión de información son de vital importancia, si bien ya se ha señalado que los alumnos llevan una ventaja en el manejo de estos recursos, los docentes deben conocer y operar estas plataformas, pues ante la situación de contingencia sanitaria que aún persiste es el único medio por el cual el profesor mantiene comunicación con los alumnos y viceversa, siendo hasta

ahora el medio más cómodo por el cual se establece ese vínculo de comunicación con el alumno.

Conscientes de lo anterior, se reconocen a partir de un ejercicio de autoreflexión, diversos elementos claves en el quehacer docente, los cuales enriquecen y promueven la profesionalización de los docentes del Instituto Politécnico Nacional. A partir del análisis en la idoneidad de ser docente en el IPN, el cual enmarca la contribución al desarrollo de habilidades tanto teóricas como metodológicas y aproximar al docente en los avances de su disciplina, sin dejar de lado su desarrollo personal como ser humano y miembro de la comunidad politécnica (IPN, Programa Institucional de Formación, Actualización y Profesionalización del IPN, 2017, p. 23).

A partir de los diversos testimonios recogidos y analizados en este trabajo, se dan respuesta a las preguntas de investigación planteadas, se puede reafirmar el papel que desempeña el docente en la construcción activa del conocimiento, guiando, promoviendo y convirtiéndose en un coordinador, lo que plantea a los docentes un reto extraordinario encaminada a una educación en el desarrollo de competencias, – conocimientos habilidades y actitudes – es indispensable contar con hábitos como la reflexión, la comunicación, la interacción, pensamiento divergente, creatividad; para construir el conocimiento entre docentes y alumnos, así mismo que la práctica docente no se limite a la pasiva transmisión de conocimientos.

Ya que su papel como educador o transmisor de conocimiento es fomentar en el estudiante una actitud de búsqueda constante, es decir una actitud activa ante el aprendizaje, de tal manera que los estudiantes aprendan para comprender y resolver problemas, aprendan a aprender, que tengan un proceso de autoaprendizaje, que sean reflexivos, críticos e innovadores, para que logren enaltecer su vida personal, laboral y social.

Pese a las condiciones de confinamiento, como en palabras de Luis Mendoza (2021), los retos a los que se enfrenta el Sistema Educativo Mexicano varían de acuerdo con el rol que tienen los involucrados, es evidente que lo que está aquejando a un alumno, no es lo mismo con lo que se está enfrentando un directivo de una

escuela; sin embargo, hay líneas en las que convergen esos problemas. El docente en su figura de ser creativo, innovador y proveedor de conocimiento, busca los canales más apropiados para mantener comunicación con los alumnos, esa responsabilidad social no limita la búsqueda de elementos que le apoyen en sus actividades académicas pese a las condiciones actuales, el docente busca, se prepara e investiga que recursos son los más apropiados para comunicarse y gestionar el trabajo de los alumnos, por consiguiente y pese a las condiciones derivadas por la contingencia, la labor docente no se limita únicamente al trabajo en el aula, el docente está convencido que se puede seguir enseñando pese a las eventualidades presentes.

Conclusiones

La construcción de la docencia, tal como se abordó a lo largo de este trabajo, cada profesor comparte una visión de lo que es ser un profesor, en función de su quehacer cotidiano y los retos para lograr una profesionalización dependiendo de las expectativas y desarrollo personal que han vivido en su trayecto laboral, siendo capaces de establecer áreas de oportunidad aprovechando las acciones de formación y actualización que el IPN ofrece, así como las ofrecidas por otras instancias educativas y disciplinares.

El inicio de la labor docente es complicada, ya que desde el principio sólo se cuenta con la formación inicial y experiencia laboral, careciendo de conocimientos didácticos, sin embargo, conforme el tiempo avanza, con trabajo y esfuerzo, los docentes van forjando un carácter y compromiso en su labor profesional comprometiéndose a ser mejores personas y profesionales de la educación a través de la formación y actualización que cada uno de ellos ha logrado con el propósito de alcanzar una mejora significativa en su trabajo, permitiéndoles lograr cambios a lo largo de su actividad docente.

Este momento en el que se vive con incertidumbre derivado de la contingencia, se tiene una oportunidad inédita en el ejercicio profesional, brinda la oportunidad de una actualización, es decir, la profesionalización se aprecia como la necesidad de repensar

los procesos educativos, buscar una innovación y mejorar la práctica profesional acorde a los nuevos tiempos y contextos en donde los recursos electrónicos juegan un papel importante en el acompañamiento no solamente del estudiante, también en las herramientas pedagógicas de los docentes, con ello, avanzar hacia modelos educativos cuya base sea formar personas para la vida, a partir de sistemas educativos abiertos y flexibles, perfilarse hacia una educación a distancia a partir del empleo de tecnologías digitales.

Los alumnos de hoy en día, en su gran mayoría, se han desarrollado en un contexto digital, desde edades tempranas han convivido con el uso y manejo de dispositivos, herramientas digitales como lo han sido las aplicaciones en teléfonos móviles, redes sociales, video juegos hasta la creación de sus propios programas, este contexto, pone a los modelos educativos en una situación de desventaja, pues estos se deben ajustar a esta nueva forma en que se percibe el conocimiento y el aprendizaje, los docentes también deben actualizarse y adquirir las competencias para atender las necesidades pedagógicas que la sociedad moderna requiere.

Finalmente, es momento de abandonar viejas prácticas académicas, salir del área de confort para enfrentar una nueva realidad que a partir de la pandemia del covid-19, ha marcado nuevos rumbos en la sociedad, una nueva sociedad que demanda un mayor sentido de responsabilidad y compromiso, en el cual la educación juega un papel importante como una estructura de cambio.

REFERENCIAS

BRINGUÉ, X.; SÁDABA, Ch. *La Generación Interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Pamplona: Ariel, 2009. Disponible en: <http://goo.gl/FIXezM>.

CHEHAYBAR, E. Una cultura reflexiva y crítica en la formación de docentes universitarios. *En: Docentes y alumnos. Perspectivas y prácticas*. BARRÓN, C.; CHEHAYBAR, E. México: IISUE-UNAM, Plaza y Valdéz, S.A. de C.V., 2007.

DE LELLA, C. **Modelos y tendencias de la formación docente, en Desarrollo escolar, Perú.** OEI, 1999. Disponible en [http:// www.oei.es/cayetano.htm](http://www.oei.es/cayetano.htm). Fecha de acceso: mayo de 2012.

INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL. **Programa Institucional de Formación, Actualización y Profesionalización del Personal del IPN.** Coordinación General de Formación e Innovación Educativa. Ciudad de México: Dirección de publicaciones, *IPN*, 2017.

INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL. **Educación 4.0 en el Instituto Politécnico Nacional.** Docencia Politécnica (v. 2), P. i. México, Ed., Ciudad de México: Dirección de publicaciones, *IPN*, 2020.

SIEMENS, G. **Knowing knowledge, 2006.** Disponible en: <http://goo.gl/dZpSaI>.

SIMONE, Raffaele. **La Tercera Fase. Formas de saber que estamos perdiendo.** Madrid: Taurus. [RECENSIÓN]. Estudios sobre Educación. 2001. p. 182-183.

MENDOZA CARDOZO, Luis Gerardo (junio 2020). Disponible en: <https://www.educacionfutura.org/la-educacion-en-mexico-en-tiempos-de-covid-19/>

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E ENSINO REMOTO: LIMITES E POSSIBILIDADES

ILZE MARIA C. MACHADO¹
– SEEDPR – Brasil
Ilzemia7@gmail.com

KATIA MOSCONI MENDES²
– Unip – Brasil
mosconimendes@gmail.com

Resumo

Este texto apresenta os dados empíricos, resultantes de uma pesquisa de campo, que teve como objetivo analisar os maiores desafios enfrentados pelos professores da educação básica, de escolas públicas no trabalho pedagógico desenvolvido na forma remota. Os dados da pesquisa de abordagem qualitativa foram coletados por meio de um questionário enviado por e-mail a professores atuantes em turmas da educação básica de redes públicas estaduais e municipais das cidades de Curitiba e São Paulo, Brasil. Alguns autores deram o aporte teórico como: Gatti e Barreto (2009); Giordan (2005); Roldão (2007); Saviani (2007); Trindade (2014), entre outros. Na análise dos dados, ficaram evidenciados os desafios enfrentados por professores da educação básica quanto ao domínio e uso das ferramentas digitais no ensino remoto, durante o período de pandemia da covid-19, bem como as estratégias necessárias para o desenvolvimento das aulas e aprendizagem dos estudantes. Outro aspecto, apontado pela pesquisa, foi a falta de acesso às tecnologias pelos estudantes, no acompa-

-
1. Doutora em Educação pela PUC-PR. Pedagoga da Rede Pública Estadual do Estado do Paraná. E- mail: ilzemia7@gmail.com.
 2. Doutora em Educação pela PUC-PR. Docente na Universidade Paulista – São Paulo. E-mail: mosconimendes@gmail.com.

nhamento das aulas e realização das propostas, intensificando ainda mais a desigualdade social. Os resultados evidenciaram que o ensino remoto é excludente e agrava a desigualdade, em razão de não garantir a aprendizagem, a qualidade e o direito e/ou a igualdade de acesso à educação para todos os estudantes e ainda coloca os professores diante de desafios, como o domínio da tecnologia para o planejamento e desenvolvimento das aulas remotas. São necessárias políticas públicas que estabeleçam direção para o rompimento das desigualdades historicamente estabelecidas em nossa sociedade.

Palavras-chave: ensino remoto; pandemia; professor; aprendizagem.

Introdução

O Brasil e os demais países do mundo enfrentam um momento ímpar e complexo provocado pela pandemia da covid-19, causada pelo novo coronavírus, o SARS-CoV-2, que como quadro clínico varia de infecções assintomáticas a crise respiratória grave (BRASIL, 2020a).

A gravidade do momento impôs a todos uma crise de proporções gigantescas em várias áreas e é neste contexto que se insere nosso objeto de estudo. O alcance desse fenômeno global que tem desvelado de forma contundente os problemas socioeconômicos e educacionais do mundo e do país nos impulsionou, como docentes, na definição dessa temática.

A doença covid-19 originou-se na China em dezembro de 2019, levando a Organização Mundial de Saúde (OMS) a declarar, em 20 de janeiro de 2020, em Genebra, Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) devido à doença constituir-se um risco de saúde pública para os demais países, e a caracterizá-la, no mês seguinte, como pandemia, em razão da rápida dispersão geográfica do vírus pelo mundo, facilitada pela dinâmica circulação internacional de pessoas na era globalizada.

No Brasil, tal declaração ocorreu por meio da Portaria n. 188, de 3 de fevereiro de 2020, e a partir daí o governo anunciou a emergência no âmbito nacional, recomendando que a situação demandava o emprego urgente de medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde pública (BRASIL, 2020b).

Entre as medidas adotadas, o isolamento social, ou a quarentena, forçou o país a paralisar ou a reinventar as atividades em diferentes áreas. Na educação, as aulas presenciais foram suspensas e impuseram a reinvenção do formato de ensinar nas escolas e universidades. Evidenciaram-se, nesse momento, as desigualdades, os desafios e os problemas.

Nesse momento, as instituições de ensino dos estados brasileiros, juntamente com as secretarias responsáveis, iniciaram o planejamento para o contexto de combate ao novo coronavírus. Inúmeros arranjos foram surgindo, entre suspensão das aulas no período de quarentena, reorganização do trabalho nas escolas, optando pela continuidade do processo educativo e o cumprimento do calendário escolar e da carga horária letiva por meio de atividades não presenciais, mediadas ou não por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

Quanto ao Calendário Escolar, o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/CP n. 5/2020, diante da circunstância decorrente da pandemia, dispõe sobre a reorganização do calendário escolar e dá a possibilidade de computar as atividades não presenciais com a finalidade de cumprimento da carga horária mínima anual.

Metodologia

Diante desse cenário, o objetivo foi de analisar os desafios enfrentados pelos professores da educação básica, com o ensino remoto, de modo a assegurar a aprendizagem dos estudantes, durante a pandemia do coronavírus.

Foi definido, como campo de pesquisa, escolas da rede estadual da capital paranaense, Curitiba, e da rede municipal da cidade de São Paulo, que ofertam ensino fundamental, anos iniciais e finais, e ensino médio.

A pesquisa de abordagem qualitativa possibilitou a análise da realidade vivenciada pelos professores no contexto escolar, sob a forma de ensino remoto.

A abordagem qualitativa permite que o espaço de investigação seja fonte direta de informações para o pesquisador. A abordagem qualitativa dá voz ao sujeito e ressalta a importância do ambiente “na configuração da personalidade, problemas e situações da existência do sujeito (...) e pensa o meio como uma realidade muito mais ampla e complexa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 128).

Ao realizar uma pesquisa qualitativa, procuramos nos assumir também como sujeitos da pesquisa, como o são os pesquisados. Dessa forma, buscamos exercer o papel de intérpretes da realidade pesquisada, tendo como elementos os instrumentos que possuímos e o que temos agregado em termos de conhecimento à nossa formação e atuação.

Se o objetivo em uma pesquisa for abordar de forma crítica e qualitativa o problema de estudo, é preciso que se parta do pressuposto de que todo processo social está atrelado às desigualdades culturais, econômicas e políticas de dominação da sociedade (ALVES- MAZZOTTI, 2004).

Dessa maneira, determinado fato social não pode ser entendido de forma isolada. A abordagem crítica procura a apreensão de uma realidade objetiva que necessita ser revelada.

Para obtenção dos dados que permitiram a análise e reflexão, foi utilizado como instrumento um questionário, com questões abertas, enviado por e-mail, para ser respondido pelos professores das escolas selecionadas.

O instrumento de investigação, questionário, abordou entre outras questões, a formação inicial dos professores, os desafios enfrentados no ensino remoto, as ferramentas utilizadas no ensino, o apoio recebido das instituições para o ensino remoto. Entre os professores participantes da pesquisa, o tempo de docência apresentou variações, desde os iniciantes na carreira com dois anos de atuação até professores com mais de 30 anos de magistério.

A questão problematizadora que instigou a pesquisa direcionou-se para: quais os maiores desafios enfrentados pelos professores da educação básica, de escolas públicas, no trabalho pedagógico desenvolvido na forma remota?

As inquietações da nossa prática nos levaram a analisar o contexto educacional para obter indicativos em relação ao impacto na formação de alunos na educação básica e na prática do professor, diante do trabalho pedagógico remoto implementado durante o período de isolamento social, em razão da covid-19 no Brasil.

Discutir a educação básica nos leva a pensar a formação e a prática do professor, uma vez que esse assumiu o papel de protagonista nesses tempos desafiadores.

Formação de professores para atuar na educação básica

Para a compreensão da formação do professor é necessário contextualizar historicamente o curso de licenciaturas no Brasil. Nesse sentido apresenta-se uma síntese do processo de constituição e mudanças desses cursos desde a sua criação até o presente momento, buscando situar a formação para a docência.

É preciso destacar que até 1996 a formação do professor para a educação básica, anos iniciais, centrava-se em cursos de nível médio, modalidade normal. A partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, n. 9394/96, a exigência de formação passou a ser de nível superior, nos cursos de licenciatura.

O Curso de Pedagogia no Brasil institucionalizou-se no ano de 1939 e, desde então, tem sido marcado pela aproximação às exigências do mundo produtivo que desencadearam mudanças nas atividades pedagógicas, e inúmeros estudos e debates sobre a concepção e estruturação do curso bem como sua própria identidade.

Todo o percurso histórico do curso foi acompanhado pela dificuldade de se encontrar sua identidade e sua destinação profissional, procurando ajustamento às demandas colocadas pela sociedade em cada tempo.

Em maio de 2000, foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação pelo Ministério da Educação a proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, que previa a formação de professores em curso de nível superior. O documento foi submetido também à comunidade educacional em algumas audiências públicas.

No parecer CNE/CP n. 9/2001, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, aparece a preocupação com a implementação das diretrizes onde se afirmou que:

Entre as inúmeras dificuldades encontradas para essa implementação destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente (BRASIL, 2001, p. 4).

O documento aponta quais são as características inerentes à docência: “orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe” e propõe uma base comum de formação docente que possibilite a revisão e reorganização dos modelos até então adotados com o objetivo, entre outros, de fortalecer processos de mudança no interior das instituições de formação de professores, melhorando a capacidade formativa (*idem, ibidem*).

A proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores para a educação básica buscou aproximar a formação de professores dos princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN n. 9394/96, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a edu-

cação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, e suas modalidades.

No texto das DCNs para formação de professores para a educação básica está definida uma formação com vistas ao desenvolvimento de competências, pessoais, sociais e profissionais dos professores (GATTI; BARRETO, 2009, p. 46). E a definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências está expressa no parágrafo 3º do artigo 6º da seguinte forma:

§ 3º – A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando os itens a seguir:

- I. cultura geral e profissional;
- II. conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
- III. conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- IV. conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
- V. conhecimento pedagógico;
- VI. conhecimento advindo da experiência.

Conforme apontam Gatti e Barreto (*ibidem*, p. 48) “em princípio, esta resolução é o guia básico para os cursos de formação de professores, devendo as demais diretrizes curriculares específicas de cada área tomá-la como referência. (...) embora em seu projeto pedagógico adotem essas referências, não as concretizam em seus currículos”.

A abordagem em relação aos conhecimentos pedagógicos e o trabalho com as diferentes áreas de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental é limitada a esse respeito por Saviani (2007, p. 127), que aponta que “é restrita no que se refere ao essencial, isto é, aquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático

dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história”.

A priorização da docência, conforme indicado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP) e DCNs implica valorização do conhecimento, sendo esse fulcral no curso de pedagogia, uma vez a natureza da profissão do professor é o conhecimento definido socialmente no interior das relações sociais para a escola.

Na atual configuração do curso de Pedagogia, esse está definido como licenciatura destinada à formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Cabendo também ao curso formar professores para o ensino do nível médio, na modalidade normal; professores para o ensino na educação profissional, área de serviços e apoio escolar; profissionais para as atividades de organização e gestão educacionais, sem renunciar à formação de profissionais para as atividades de produção e difusão do conhecimento científico tecnológico do campo educacional.

Pensarmos a formação do professor implica reconhecer que esse, no exercício da docência, se defrontará com problemas relacionados ao processo de ensinar e aprender, que não tem respostas prontas, questões que exigirão desse, conhecimentos para compreender e intervir na realidade.

O professor é alguém que exerce uma profissão, a natureza da função específica ao longo da história é ensinar (ROLDÃO, 2007). Os alunos, futuros professores, exercerão sua profissão em escolas concretas, inseridas em comunidades específicas, vão ensinar alunos com características próprias, em turmas mais ou menos distintas de outras.

A docência nos anos iniciais do ensino fundamental possui algumas especificidades quando comparada a dos níveis mais avançados, entre elas a polivalência. Independente se esse é um fator que facilita ou não o ensino nessa etapa da escolaridade, os professores necessitam de um conjunto de conhecimentos consistentes para ensinar. Já a docência dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, abrange os professores com formação específica nas licenciaturas, para lecionar cada disciplina da matriz curricular.

Entre as questões sobre a formação do professor nas demais licenciaturas destacamos, o predomínio da formação disciplinar específica; a falta de articulação entre as disciplinas específicas (conteúdos das disciplinas) e as de formação pedagógica (conteúdos da docência) (GATTI; BARRETO, 2009).

Feitas as considerações, ressaltamos algumas questões sobre formação e docência na perspectiva e desafio do ensino remoto imposto pela atual crise social, política, econômica e educacional que vivemos em decorrência da pandemia.

Relação entre formação e conhecimentos para trabalhar com TICs na escola

Corroborando os dados levantados na pesquisa de campo realizada com professores atuantes em turmas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio de uma Rede Pública Municipal e outra Estadual de dois estados brasileiros, sobre os desafios enfrentados no cotidiano de suas aulas, nesse período de pandemia.

A falta de formação dos professores para o ensino remoto tem sido amplamente discutida. Em levantamento recente divulgado pelo Instituto Península, realizado entre os dias 13 de abril e 14 de maio de 2020, também traz evidências sobre o problema: 55% dos docentes participantes do estudo não tiveram qualquer suporte ou capacitação durante o isolamento social para ensinar fora do ambiente físico da escola. A pesquisa atesta ainda a demanda e o interesse por essa formação: 75% gostariam, sim, de receber apoio e treinamento neste sentido.

Estudos anteriores à pandemia também contribuem para a compreensão do grau de familiaridade e de conhecimento dos professores no uso de tecnologias na educação. Segundo a última edição da pesquisa TIC Educação, de 2018, apenas 43% dos professores afirmaram ter cursado uma disciplina na graduação sobre o uso de tecnologias na aprendizagem. Além disso, somente um terço (30%) já tinham participado de alguma ação de formação continuada sobre o tema.

Ainda sobre o trabalho remoto e o uso de TI, a pesquisa do Instituto Península, que ouviu mais de 7 mil professores de todo o país, das redes municipais, estaduais e particulares do Ensino Infantil ao Ensino Médio, via questionário e por meio de entrevistas diretas, apontou que nove em cada dez (88%) professores nunca haviam dado aulas a distância antes da pandemia.

Diante desse período marcado pela urgência de adaptação para a nova realidade, muitas instituições se uniram para oferecer cursos de apoio para formação de docentes, atividades pedagógicas e conteúdos gratuitos aos profissionais de educação, a fim de que eles pudessem se capacitar para as aulas on-line.

No Brasil, algumas redes de ensino têm optado pela modalidade de ensino remoto, numa espécie de educação à distância (EaD) improvisado, produzindo materiais às pressas para que os alunos possam estudar em suas casas, envolvendo professores na gravação de videoaulas e transmissões ao vivo em múltiplas plataformas virtuais.

É necessário refletir sobre as condições de acesso da população brasileira. Segundo dados do Censo Escolar 2019 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, das 181.939 escolas de educação básica do Brasil, somente 60% possuem recursos tecnológicos disponíveis (laboratórios de informática, internet e banda larga). Além disso, a disponibilidade a recursos tecnológicos é maior no ensino médio do que no ensino fundamental.

A proposta de trabalho implementada nas redes públicas foi de ensino remoto, o qual diferencia-se da educação a distância (EaD). Com o ensino remoto, pretende-se realizar uma transposição do ensino presencial, com a utilização dos recursos tecnológicos disponíveis. Foi uma alternativa encontrada pelos sistemas de ensino para que os estudantes não ficassem desatendidos durante o período em questão; entretanto, cabe analisar a efetividade dessa forma de ação pedagógica no que tange à aprendizagem dos estudantes.

Quanto ao ensino EaD, o Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017, é um documento que considera:

Art. 1º 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).

Conforme citado acima, é uma modalidade educacional planejada com o intuito de abranger um maior número de estudantes, localizados geograficamente em distintos lugares, os quais terão a mediação de professores preparados para trabalhar dessa forma, lançando mão dos recursos tecnológicos que possibilitem a interação e aprendizagem. No caso do ensino EaD, este é realizado por jovens e adultos que fazem essa escolha tendo em vista, a distância entre residência/trabalho ao local de estudos, a flexibilização do tempo, relações familiares, entre outros aspectos.

Todavia, o ensino remoto, voltado a crianças e adolescentes, em tempos de pandemia, não é escolha, é necessidade do momento e isso implica em ter os recursos que permitam acessar as aulas além do domínio das ferramentas para a participação e realização das propostas. A esse respeito as professoras afirmaram que,

O trabalho na sala remota trouxe para mim muitos desafios. Tive muita dificuldade em manter a atenção dos alunos, principalmente porque alguns terminavam antes as atividades passada (professora do 3º ano do ensino fundamental).

Muitas vezes eu tinha que voltar tudo o que tinha falado porque perdia a conexão e não tinha percebido (professora do 1º ano do ensino fundamental).

Diante dos movimentos que antecederam a pandemia em relação ao uso das TICs nas escolas é possível afirmar que tanto países

como escolas que apresentavam bons índices de aprendizagem, conseguiram se ajustar, ou seja, os sistemas mais preparados superaram mais fácil as demandas trazidas pela crise social, política, econômica e educacional dos nossos dias atuais.

Quando a crise trazida pela covid-19 foi declarada, fomos colocados em estado de emergência e era necessário então dar uma resposta urgente. Não se imaginava que o problema se estenderia por tanto tempo. Em várias cidades brasileiras, muitas escolas públicas seguem, sem as aulas presenciais, dando prosseguimento ao ensino remoto, poucas escolas públicas deram início ao ensino híbrido, geralmente em regiões em que houve estabilidade nos índices pandêmicos, entretanto como esses dados oscilam houve escolas que tiveram que interromper o ensino híbrido.

O impacto do ensino remoto: qualidade de ensino x desigualdade

Em meio ao choque da urgência, descobrimos o que de certo modo já sabíamos. Vivemos em um mundo desigual e injusto. No Brasil, basta somente olhar para a questão do acesso e o desafio de se aprender com a tecnologia. Muitos estudantes estão distantes, ou sem acesso ao uso da tecnologia na perspectiva da aprendizagem. Os jovens, apesar de estarem conectados, não sabem e não foram ensinados a utilizar a tecnologia para a aprendizagem.

Outro aspecto preocupante, deparado na realidade de muitas escolas públicas brasileiras, refletem dificuldades de ordem econômica, o desemprego, agravado com a pandemia, e o trabalho remoto de familiares. Muitas famílias não possuem internet, computador ou mais de um aparelho de celular, dessa forma há casos que um único aparelho precisa ser compartilhado entre membros da família para o trabalho e pelos filhos para as aulas, o que exige uma organização familiar para uso do aparelho. Também foi relatada a dificuldade de isolamento para a concentração nos estudos e realização das tarefas, pois muitas moradias são pequenas e o estudante não dispõe de espaço específico para estudar, conforme pontuado por professores:

Uma dificuldade está no acesso de Todos os estudantes ao google classroom. Falta de recursos tecnológicos individuais (celular, computador...) (Prof.^a Ciências – anos finais do ensino fundamental).

Nem todos os alunos possuem acesso. Grande parte deles, quase a maioria, não tem condições financeiras de possuir equipamentos para se conectarem. Muitas vezes, são casas com vários irmãos, primos, em várias turmas e aí, como assistir aulas, como participar de aulas ao mesmo tempo em um só equipamento? Não existe possibilidade disso acontecer (Prof.^a Matemática – anos finais do ensino fundamental).

Uma dificuldade está no acesso dos alunos. Fomos percebendo no decorrer do trabalho, como se já não tivéssemos conhecimento, que muitos dos nossos alunos não tem acesso à internet (prof.^a 3 ano do ensino fundamental).

No início, lá em 2020, tive muita dificuldade em prender a atenção dos alunos, principalmente aqueles que têm necessidades educacionais especiais (professora do 2º ano do ensino fundamental).

Além da falta de acesso ou de equipamentos, há casos em que os adolescentes se inseriram no mercado do trabalho, como forma de ajudar a família no enfrentamento das dificuldades econômicas, motivando a pouca ou não participação nas aulas remotas.

Atenuantes que contribuem para aumento da desigualdade social e distanciamento de oportunidades.

A Constituição Federal, nossa constituição cidadã, em seu Art. 205 traz que educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Sendo assim, educar é garantir aos jovens o seu pleno desenvolvimento, a partir de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Art. nº 206). Educar é levar aos alunos conhecimentos dos quais talvez eles nunca teriam tido a oportunidade de conhecer sem a escola (YOUNG, 2011). É fazer o aluno prosperar e

“receber o tipo de educação que lhe permita refletir sobre o seu modo de vida à luz dessas alternativas.” (BRIGHOUSE, 2011, p. 13). Sendo assim, ampliar as potencialidades de crianças e jovens requer os conteúdos das diversas áreas do conhecimento, mas também requer interação social, afeto, humanização.

Entre tantos outros motivos que sinalizam na direção de que a educação básica precisa ser presencial, as escolas, para além dos conteúdos, ensinam modos de vida ao desenvolver indivíduos conhecedores do seu papel, inseridos na coletividade de nossa sociedade.

Com o ensino remoto a relação professor-aluno se modifica: o processo de ensino-aprendizagem, que reforça um vínculo importante entre o que aprende e o que ensina, hoje é apresentado apenas como aprendizagem. Os professores apontaram como sendo preocupação,

A distância entre professor e aluno afeta muito a comunicação, na dinâmica da aula falta interação, é difícil envolver todos os alunos. (professora 4º ano do ensino fundamental).

O tempo entre as respostas, as perguntas, a interação promovida nas rodas de conversa possibilitadas no ensino presencial fica prejudicada. As crianças perdem muito (professora 2º ano do ensino fundamental).

As relações escolares que envolvem vínculos afetivos e socialização ficam, neste modelo, em segundo plano, já que o objetivo da urgência imposta é que os conteúdos curriculares sejam ensinados. Com a pandemia, as plataformas de EaD passam a ser uma solução viável para que crianças e jovens não percam o ano letivo.

Os currículos escolares são muito mais do que os documentos curriculares estabelecem, pois esses são vividos, experimentados, sentidos em cada uma das escolas brasileiras. É necessário questionar se o enquadramento de todas essas relações em instrumentos virtuais de aprendizagem vai impactar o desenvolvimento dos alunos, não só porque a sociabilidade é prejudicada, mas também porque se aprende pelo afeto que aqui vai muito além do seu aspecto emocional, pois

implica tirar o aluno de um lugar confortável, dando-lhe possibilidades para conhecer outros modos de vida e de realidade.

As dificuldades no aprendizado dos alunos em tempos considerados normais, ou seja, anterior à pandemia, já são uma realidade na educação brasileira. Impacto sofrido frente ao baixo investimento por aluno na educação pública, o que implica no fato de que os professores sejam mal remunerados e possuam cargas excessivas de trabalho, além de as escolas serem mal equipadas (PINTO, 2014).

Contudo, a qualidade da educação, para além de depender de recursos e da valorização de seus profissionais, depende muito de fatores socioeconômicos. Segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) de 2018 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no Brasil, 31,1 milhões de brasileiros (16% da população) não têm acesso a água fornecida por meio da rede geral de abastecimento; 74,2 milhões (37% da população) vivem em áreas sem coleta de esgoto; outros 5,8 milhões não têm banheiro em casa; 11,6 milhões (5,6% da população) vivem em imóveis com mais de 3 moradores por dormitório e 3,5 milhões de pessoas vivem com até R\$ 145,00 por mês. Falar em qualidade da educação sem olhar para esses dados é um paradoxo.

Em relação ao ensino remoto é necessário observar o que os dados têm indicado. Segundo a pesquisa TIC Domicílios 2019, apenas 42% das casas brasileiras tem computador; 85% dos usuários de internet das classes D e E acessam a rede exclusivamente pelo celular e somente 13% se conectam tanto pelo aparelho móvel quanto pelo computador. Essa realidade caminha na contramão da garantia do Direito à Educação em condições normais.

O que dizer da situação colocada aos professores? Como ficam os docentes? Os dados da pesquisa que realizamos, fonte de inspiração para este texto, indica que a realidade que os docentes enfrentam neste momento da nossa história, durante a pandemia caracteriza-se como desafiador e extenuante. Nas respostas dos professores participantes da pesquisa apareceu que a maioria dos docentes além de não terem preparo para o trabalho remoto, estão sendo cobrados no sentido de pre-

pararem materiais eficazes, trazer para as salas virtuais uma linguagem melhorada bem como conferir às suas aulas maior dinamismo.

Nas secretarias municipais e estaduais de educação, as soluções também não são muito eficazes. A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo não promoveu o diálogo necessário na comunidade escolar conforme indica professora que respondeu ao ser questionada sobre as condições de trabalho na escola, formação de professores e o uso da tecnologia,

Não é só aqui na minha escola, mas principalmente as públicas, não possuem infraestrutura para esse tipo de aula remota, nós professores e professoras também não tivemos formação adequada para trabalhar como estamos trabalhando e nem estamos tendo agora. Nem nós, nem os alunos estamos preparados para essa alternativa (professora 4º ano ensino fundamental).

No estado do Paraná, a Secretaria de Estado da Educação (SE-ED-PR), definiu ações para as escolas sobre sua jurisdição, como a implementação a “Aula Paraná” com programação de aulas gravadas por professores da Rede Estadual de Ensino, de todas as disciplinas que compõem a matriz curricular do ensino fundamental (anos finais) e ensino médio, para repasse em canais da TV aberta local. Essas também foram disponibilizadas no YouTube para serem revistas pelos estudantes sempre que necessário. O aplicativo do Aula Paraná pode ser baixado nos aparelhos de celular para acesso aos estudantes e os que não tem acesso à internet ou TV, podem retirar nas escolas as atividades na forma impressa, nesse caso, as escolas estabelecem um cronograma de entrega e devolução pelos estudantes e posteriormente entrega aos professores para correção, considerando um período de quarentena para evitar contaminação pelo papel.

Em São Paulo, a Secretaria de Educação do Estado (Seduc-SP) criou o Centro de Mídias de São Paulo (CMSP) para a realização de aulas a distância. O CMSP foi criado para promover aulas a distância da rede estadual. São dois aplicativos, um destinado para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e outro para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os

dois aplicativos também contam com um canal para formação de professores e gestão, estando disponíveis para o sistema Android e IOS. Dentro do aplicativo é possível acessar o Google Classroom.

O cenário é muito complexo, mas é urgentemente necessário que alternativas sejam propostas. Não podemos perder de vista que a educação à distância e as TICs são apenas instrumentos para ensinar, e como tal exigem planejamento, formação e investimento.

Simplesmente abarrotar a internet com conteúdo para aprendizagem não é adequado uma vez que nem todos têm internet disponível, e ainda no nosso caso é preciso considerar a dimensão continental do Brasil e das diferentes regiões com suas particularidades e limites. Ainda é preciso pensar a cargo de quem ficará a missão de preparar um currículo digital para essas diferentes regiões?

O ensino remoto é utilizado rotineiramente pelas universidades EaD (Educação a Distância), entretanto no ano de 2020 os professores e estudantes dos diferentes níveis de ensino tiveram que se adequar a essa realidade, devido à pandemia vivenciada pela humanidade e a necessidade do distanciamento social, a fim de que as aulas pudessem ter continuidade.

Diante dessa necessidade, os docentes passaram a vivenciar uma nova realidade no que cabe a sua atuação, pois tornou-se obrigatório o atendimento a todos os estudantes, independente do seu nível de escolaridade. O intuito é garantir a promoção para a série/ano seguinte e a continuidade do cronograma curricular escolar, já que não existe, até aqui, previsão acertada para o retorno às atividades normais.

É importante ressaltar que apesar de se tratar de uma urgência os professores precisam assegurar a aprendizagem, entretanto, pela falta de conhecimento das plataformas e habilidade no uso, com essa modalidade de ensino as dificuldades que surgem não são poucas, como alguns professores relatam seus desafios:

Aprender a usar as plataformas oferecidas e conciliar os desafios do ensino em casa com barulhos e interrupções e a falta de condições como notebooks já antigo e internet sempre caindo (Profª Língua Portuguesa – Ensino Médio).

Ter equipamentos de qualidade para preparar a aula, internet de qualidade. A participação dos alunos nas aulas foi um grande desafio, estimular a participação dos alunos e a interação deles com no classroom (Prof. Física – Ensino Médio).

Ambientação numa nova plataforma virtual, resgate de alunos(as) dispersos onde foi o maior desafio na participação e envolvimento (Prof. História – anos finais do Ensino Fundamental).

Falta de domínio da tecnologia, falta de metodologia adequada (Profª Língua Portuguesa – anos finais do Ensino Fundamental).

Trabalhar de forma adequada tendo que primeiro aprender a usar as tecnologias “usando” e conciliar os barulhos, condições da nossa casa, porque trabalho em espaços arranjados foi e continua sendo um desafio (professora 4º ano do Ensino Fundamental).

Além do processo de entendimento em como compartilhar os conhecimentos, ainda surge a contrariedade no que tange à falta de estrutura para isso, até mesmo para professores, conforme mencionaram:

Ter equipamentos de qualidade para preparar a aula, internet de qualidade. A participação dos alunos nas aulas foi um grande desafio, estimular a participação dos alunos e a interação deles com no classroom (Prof. Física – Ensino Médio).

Ambientação numa nova plataforma virtual, resgate de alunos(as) dispersos onde foi o maior desafio na participação e envolvimento (Prof. História – Ensino Médio).

Falta de domínio da tecnologia, falta de metodologia adequada (Profª Língua Portuguesa – anos finais do Ensino Fundamental).

Para que os professores consigam efetivar suas aulas com êxito é viável que os pais ou responsáveis estejam envolvidos no novo método de estudo junto aos estudantes, pois esses ainda precisam compreender inteiramente esse processo e se organizarem para o trabalho, implicando na parceria entre pais e professores. Entretanto é sabido que a maioria dos pais ou responsáveis também estão em trabalho remoto em suas casas e que o processo de acompanhamento dos estudantes nessa jornada não é tão simples dadas as condições objetivas de vida dos envolvidos e no que se refere ao acompanhamento/ envolvimento na vida escolar dos filhos, como aponta a professora:

A falta de meios tecnológicos que possibilitem aos estudantes a participação nas aulas, a falta de interesse deles e comprometimento das famílias (professora de Língua Portuguesa – Ensino Médio).

Falta a ajuda dos responsáveis. Quando estou trabalhando percebo muitas vezes que os alunos saem da sala virtual, ou mesmo demoram a entrar, aí não sei se é porque ninguém está vendo ou se é problema na internet. De qualquer forma parece que estão sem ninguém por perto (professora 4º ano do Ensino Fundamental).

Conforme os professores, a primeira barreira relatada está no fato de o estudante não acompanhar as aulas preparadas e apresentadas de maneira on-line (sendo que isso acontece porque os pais ou responsáveis não se preparam para garantir que seus filhos estivessem presentes com os professores e demais colegas de maneira on-line). É importante relatar que isso ocorre por vários motivos: falta de acesso a computadores, internet ou mesmo falta de tempo dos responsáveis para estar presentes nesse processo, conforme indicado na fala das professoras.

Giordan (2005), ao discutir a presença dos computadores nas aulas, enfatiza que esse processo tecnológico, apesar de se inserir no ensino remoto recentemente, sobretudo, no ensino fundamental, é relevante porque possibilita que o aluno, desde cedo, consiga desenvolver habilidades inerentes ao mundo globalizado no qual se

inserem. Mas, apesar disso, é importante enfatizar que os profissionais têm sentido diversas dificuldades no que tange à sobrecarga de atividades.

Também foi observado que, nesse período, muitos adolescentes se inseriram no mercado do trabalho, como forma de ajudar a família no enfrentamento das dificuldades econômicas, motivando a pouca ou não participação nas aulas remotas.

Conforme mencionado pelos professores, aprender a utilizar os aplicativos e plataformas foi desafiador. A Secretaria de Educação disponibilizou tutoriais, vídeos para dar suporte aos professores, outros professores mais habilidosos com as ferramentas digitais gravaram tutoriais e disseminaram em grupos de whatsapp e na escola houve mutas trocas entre os colegas professores, também no grupo de whatsapp. Cada um tem seu tempo de aprender, seja pela pouca familiaridade com o uso da tecnologia, como também com computadores ou celulares sem tantos recursos, pois isso ocorre também com professores.

É importante considerar também o perfil profissional docente, para uma professora que atua na rede pública, Anos finais do Ensino Fundamental, diz não ter encontrado dificuldades no ensino remoto, pois, conforme sua afirmação:

Há muito tempo me interesse por metodologias inovadoras na Educação, inclusive fiz e tenho feito atualizações na área. Já tinha trabalhado com blogs com meus alunos em anos anteriores à pandemia (Profª de Ciências – anos finais do ensino fundamental).

Entretanto a realidade de outros professores é pela dificuldade com essa forma de ensino, em que esses precisaram reaprender a forma de ensinar por meio das plataformas, com isso houve muitas trocas entre professores, ou seja, aquele que tinha mais conhecimentos compartilhava com os demais assim como foram necessárias pesquisas na internet, conforme as colocações:

Busquei aprender e busquei soluções com os colegas de trabalho (Prof. Matemática – anos finais do ensino fundamental).

Vendo muitos tutoriais, trocando ideias com outros colegas, pesquisando, incentivando os alunos(as) ajudarem na motivação de outros colegas dispersos (Prof. História – Ensino Médio).

Busquei informações nos tutoriais, fiz cursos de formação, fiz muitas tentativas (Profª Língua Portuguesa – Ensino Médio).

Senti muitas dificuldade e falta de habilidade em trabalhar com aulas remotas. Tive muita vergonha (profª. 2ºano do ensino fundamental).

Foi muito difícil o início do trabalho remoto. Eu não sabia muita coisa, muitas vezes busquei resolver dúvidas com minhas colegas de trabalho (professora do 4º ano do ensino fundamental).

As novas circunstâncias instigaram o professor à pesquisa, à reflexão e à aprendizagem; mesmo o professor com larga experiência docente, foi desafiado a outras formas de trabalho. Conforme Flores (2003), as transformações, das diversas ordens, repercutem nos sistemas educativos, levando a reflexão sobre o significado de ser professor, diante das crescentes e novas exigências da educação.

Outros recursos utilizados pelos professores nas aulas remotas pelas plataformas digitais são os Apps do Google: Classroom, Meet, Jamboard, Khan Academy, e-mail, WhatsApp, como nem todos os recursos tecnológicos eram conhecidos e utilizados pelos professores, houve uma mobilização entre os docentes para conhecer e aprender a usar em suas aulas, promoveu trocas entre colegas e também na busca de tutoriais para auxiliar na compreensão e utilização, um contexto formativo foi criado entre professores, por meio de Meet e WhatsApp, para conhecimento, domínio e utilização das ferramentas no planejamento e realização de aulas on-line. A Secretaria Estadual de Educação disponibilizou tutoriais aos professores e os

conteúdos das disciplinas postados no Classroom, para serem utilizados pelos professores, como também poderiam acrescentar novas propostas de atividades.

As aulas na forma remota, com a utilização dos recursos como: televisão, computadores, notebook, celulares (com aplicativos do Google) na educação básica, se tornaram um grande desafio aos profissionais, pois os colocaram diante de uma nova forma de trabalho, até então desconhecida ou pouco utilizada.

Apesar da pandemia trazer como desafio para os professores mudarem sua maneira de atuação, há muito tempo a própria tecnologia mostrava que essas mudanças eram urgentes; entretanto, foram negligenciadas pelos programas curriculares de formação de professores e pelas instituições de ensino que não garantem material e formação em serviço necessárias aos profissionais.

Considerações finais

A pesquisa traz à tona questões que consideramos relevantes para que a aprendizagem dos estudantes se efetive nesse período de ensino remoto, como consequência da pandemia. Se, por um lado, a falta de equipamentos e internet inviabilizam o acesso de estudantes ao saber sistematizado nas instituições de ensino, por outro, o professor precisa aprimorar o domínio e o uso adequado dos recursos disponibilizados pelas plataformas utilizadas pelas secretarias de educação, para o ensino remoto.

As mudanças que os professores enfrentaram em seu trabalho pedagógico foram grandes e em um curto espaço de tempo, a qual exigiu muita dedicação para aprender uma nova forma de ensinar e isso fortaleceu as trocas entre pares, num processo de formação continuada. Os desafios trouxeram apelos à criatividade.

Ficou evidenciado que os desafios também estão atrelados à falta de acesso de diversos estudantes à tecnologia, provenientes das precárias condições econômicas, assunto que precisa ser abordado para sinalizar a urgência de políticas públicas que garantam esse acesso aqueles em situação de vulnerabilidade, que garanta a mesma con-

dição de continuação no que tange ao estudo e a possibilidade de desenvolvimento intelectual.

Percebe-se que não é estar disponível para atender remotamente; não poder ser apenas esta a questão. É superar a falta de acesso ou a pouca qualidade desse, a defasagem na familiaridade com a tecnologia e o conhecimento de como utilizar os recursos, na busca da qualidade do ensino a todos os estudantes. Além disso, é importante o apoio dos pais e das escolas, no atendimento àqueles que não possuem nenhum acesso à tecnologia.

O professor tem sido ator principal nesse momento ímpar vivenciado em nossa sociedade, então torna-se necessário superar o discurso da valorização docente e pensar efetivamente na valorização. Pois a desvalorização do professor constitui um problema fundamental na educação.

A TIC Educação 2019, traz dados sobre o acesso, o uso e a apropriação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas escolas públicas e particulares brasileiras de Ensino Fundamental e Médio, por meio de entrevistas com a comunidade escolar que mostram que ainda que 74% da população brasileira com 10 anos ou mais já seja usuária de internet, ainda existem 47 milhões de cidadãos brasileiros desconectados. Além disso, mais de 20 milhões de domicílios não possuem conexão com a internet – sendo esse cenário mais evidente na região Nordeste (35%) e em famílias com renda de até um salário-mínimo (45%).

Não se pode duvidar que durante todo esse tempo de aulas remotas os professores utilizaram de criatividade para manter os processos de ensino, tampouco podemos deixar de enfatizar que a instituição escola precisa ser renovada. É preciso concentrar esforços para pensar soluções, focar naquilo que vale a pena discutir. É importante ressaltar as condições de acesso às tecnologias, considerando as desigualdades sociais do Brasil; o uso das tecnologias com suporte formativo para professores e alunos, bem como apoio aos pais e finalmente um currículo e conteúdos adequados e significativos. Precisa-se de políticas públicas que estabeleçam direção para o rompimento das desigualdades estruturais historicamente estabelecidas na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZOTTI, Alda J.: GEWANDSZENAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**. São Paulo: Pioneira Thompson L., 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial**, Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 8 abr. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 9/2001** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é covid 19?** Brasília: Ministério da Saúde, 2020 a. Disponível em: <http://coronavirus.saude.gov.br/sobrea-doenca>. Acesso em: abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n. 188, de 03 de fevereiro de 2020. Declara emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN). Em decorrência da infecção humana pelo novo Coronavírus (2019 nov.) Brasília: **Diário Oficial da União**: seção I, edição 24ª (2020b). Disponível em: <http://www.in.gov.br/dou/portaria-n-188-de-03-de-fevereiro-de-2020>. Acesso em: maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cumprimento de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da covid-19.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 abr. 2021.

BRASIL. Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 maio 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 11 abr. 2021.

BRIGHOUSE, H. **Sobre Educação**. Campinas: Editora Unicamp, 2011.

BRITO, Glaucia da Silva. **A Inclusão Digital do Profissional Professor: entendendo o conceito de tecnologia**. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM COMUNICAÇÃO SOCIAL, 30, 2006, Caxambu - MG. Anais [...], Caxambu: ANPOCS, 2006.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (Cetic.br). Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras – TIC Educação 2019**. 2019. Disponível em: <https://cetic.br/pesquisa/educacao/>. Acesso em: 03 set. 2020.

CHIOSSI, Renata Reis; COSTA, Christine Sertã. Novas formas de aprender e ensinar: a integração das tecnologias de informação e

comunicação (TIC) na formação de professores da educação básica. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 11, n. 2, 2018.

FLORES, Maria Assunção. Dilemas e desafios na formação de professores. *In*: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (org.). **Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003.

GATTI, B.; NUNES, M. R. (orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: Estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 29, 2009.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. de S. (coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GIORDAN, M. O computador na educação em ciências: breve revisão crítica acerca de algumas formas de utilização. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, 2005.

IBGE – **Síntese de indicadores sociais**, 2019 educação. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/sintese_de_indicadores_sociais. Acesso em: 02 maio 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da educação básica 2019**. Resumo técnico do Distrito Federal. 2020. Disponível: http://portal.inep.gov.br/informacaopublicacao/asset_publisher/6JYIsGMA MkW1/document/id/6878325. Acesso em: 10 ago. 2020.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios de Coronavírus** (institutoopeninsula.org.br). Disponível em: <http://www.institutopeninsula.org.br/pesquisa-sentimento-e-percepcao-dos-professores-brasileiros>

ros-nos-diferentes-estágios-de-coronavirus-no-brasil/. Acesso em: 03 maio2021.

KENSKI, Vani Moreira. Processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. *In*: ROSA, Dalva Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (org.). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferenciados saberes e lugares formativos**. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. v. 1, p. 254-264.

PINTO, J. M. Dinheiro traz felicidade? A relação entre insumos e qualidade de educação. *In*: PINTO, J. M.; SOUZA, S. A. (org.). **Para onde vai o dinheiro? Caminhos e descaminhos do financiamento da educação**. São Paulo: Xamã, 2014.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Rev. Bras. Educ.** v. 12 n. 34. Rio de Janeiro, jan./abr. 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, 2002a.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

TRINDADE, M. P. A. **Tecnologia e Educação Pública em épocas de crise**.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVINOS, A. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 609-633, 2011.

NARRATIVAS DE PROFESSORES INICIANTEs NO ENSINO REMOTO: ENFRENTAMENTO DOCENTE NO CONTEXTO PANDÊMICO

MAGNA APARECIDA DA SILVA MATOS
magnamatos2014@hotmail.com
Brasil (SEDUC/MT)
Mestranda em Educação – UFR

MÁRCIA ROZA LORENZZON
marcia.lorenzzon@hotmail.com
Brasil (SEDUC/MT)
Mestre em Educação – UFR

ROSANA MARIA MARTINS
rosana.martins@ufr.edu.br
Brasil Professora permanente da Universidade Federal de
Rondonópolis UFR
Doutora em Educação – UFE

Resumo

Este texto apresenta, a partir de narrativas, os percursos e desafios vivenciados por professores iniciantes da rede estadual de ensino no município de Primavera do Leste-Mato Grosso (Brasil), tendo como objetivo identificar os impactos da Pandemia do Coronavírus (covid-19) no fazer docente dos professores, mediante a necessidade de isolamento social para controle da disseminação do vírus. Neste contexto, as escolas estaduais seguiram as orientações da Organização Nacional de Saúde e a Secretaria da Educação do Estado de Mato Grosso, conforme o Decreto estabelecido em março de 2020 com a suspensão das aulas em âmbito estadual. Justifica-se esta proposta investiga-

tiva por integrarmos o grupo de pesquisa em maior dimensão de uma Universidade Pública de Mato Grosso e parte-se do entendimento que o tema professor iniciante se estabelece nos estudos, pois tem evidenciado realidades preocupantes e dignas de investigação. A pesquisa se pauta na abordagem qualitativa e para isso utiliza-se a narrativa como instrumento metodológico de coleta de dados. Tais narrativas enunciaram dados relevantes como: adequação às necessidades do ensino remoto, desigualdades na acessibilidade à internet pelos alunos, excesso da carga horária, sentimentos de tristeza pelo distanciamento pessoal entre o professor e alunos, entre outros. Percebeu-se que os professores iniciantes não receberam um olhar holístico por parte dos órgãos gestores mediante sua condição em início de carreira. Necessitando, assim, reinventar o seu fazer docente, adquirir novos saberes para lidar com os meios tecnológicos, sinalizando que o saber fazer docente do professor iniciante merece ser investigado nas diferentes realidades na qual é inserido.

Palavras-chave: Professor iniciante; Formação Continuada; Ensino Remoto; Narrativas.

Introdução

Este trabalho apresenta as narrativas de dois professores da rede estadual de Primavera do Leste, ambos com dois anos de docência, descritas durante o primeiro ano da pandemia mundial causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave (covid-19).

O tema iniciante se estabelece por fazermos parte do grupo de Pesquisa Investigação da Universidade Federal de Rondonópolis de Mato Grosso (UFR/MT) que investiga essa temática. A seguir, apresenta-se um quadro sobre a produção deste grupo de Pesquisa.

Quadro 1 – Dissertações e teses sobre o tema professor iniciante e sua formação, divididas pelas IES da região Centro-Oeste (2008/2020)

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	PRODUÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS)	03
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA (UBEC)	01
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB)	09
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)	09
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS)	08
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS (UFR)	13
TOTAL	43

Fonte: Dissertação de Carvalho (2020) **UFJ**- apresentando oito pesquisas até 2018, partindo do banco de dados da Capes e atualizado por Martins; Rocha (2020, p. 258).

Ao analisar o quadro de Carvalho (2020) e a inclusão das pesquisas defendidas até 2020 por Martins e Rocha (2020), pode-se constatar que 13 pesquisas são da Universidade Federal de Mato Grosso, provenientes do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) de Rondonópolis-MT, atualmente UFR/MT.

Os estudos do Grupo de Pesquisa Investigação têm se aproximado de outros, como de Vaillant (2009), apresentando dados que apontam o quanto a fase iniciática à docência é complexa, sendo um período em que o iniciante à docência precisa de muito apoio da equipe gestora da escola.

Martins (2015), em sua tese, ao discorrer sobre a passagem que se dá de aluno a professor, enfatiza ser esse momento marcado de descobertas, choque com a realidade, angústias, anseios, sendo assim, uma fase que agrega “o processo de ensinar e aprender a ensinar e, assim, tornar-se professor” (MARTINS, 2015, p. 45-46).

Esse percurso de estudos realizados no grupo de pesquisa, nos instigou a conhecer a realidade vivenciada pelo iniciante na Educação Básica e de suas práticas pedagógicas no período de pandemia.

Neste contexto, o ensino remoto começou a ganhar seus primeiros contornos no cotidiano das instituições de educação básica, em especial, das escolas públicas brasileiras. Em Primavera do Leste, cidade do interior do Mato Grosso, o acesso aos conteúdos passou a ser disponibilizado via Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), no site da Seduc-MT e, posteriormente com viabilização de material impresso para os alunos sem acessibilidade à internet.

Este período de suspensão da mediação remota do professor, no processo de ensino, foi estendido até fins de julho de 2020, tornando assim, uma das unidades federativas mais tardias no processo de inserção do professor ao novo modelo já adotado por outros estados. O e os no estado do Mato Grosso insere-se ao ensino remoto em agosto de 2020.

O ensino remoto exigiu dos profissionais mato-grossense a rápida adaptação ao sistema tecnológico, em se tratando do formato de aulas remotas, mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), sendo este, inédito para os professores da educação básica, considerando que, antes da pandemia, eles recorriam as TDIC somente como suporte pedagógico.

Diante do novo desafio, no intuito de alcançar os alunos para o processo de ensino, foi necessário que os professores que até então participavam de formações presenciais, recorressem a formações remotas para inserção, neste momento, em que a educação na rede pública estadual de Mato Grosso inseria-se.

Percebeu-se então que para o professor iniciante além das dificuldades encontradas no dia-a-dia, a nova realidade de estar em um ambiente de trabalho totalmente *on-line*, encontrou outras adversidades como: alunos que não tinham internet, falta de contato com os alunos e pais, excesso de carga horária, entre outras.

A partir deste novo contexto, o professor vê-se desafiado a manusear os instrumentos tecnológicos para acesso aos alunos e também para sua própria formação. Isso demonstra que os conhecimentos estão sempre em processo de mudança e a disponibilidade em aprender colabora para que os docentes, em início de carreira, minimizem as dificuldades enfrentadas.

Em Mato Grosso, a Secretaria de Estado de Educação (Seduc) por meio do Plano pedagógico estratégico de volta às aulas, elaborou um cronograma para o desenvolvimento da demanda formativa de forma on-line realizada pelo Centro de formação e atualização dos profissionais da educação básica (Cefapro).

O Cefapro viabilizou a formação para esse fim em todo polo de Primavera do Leste/MT, mediante às orientações da Seduc, contando com a mediação dos professores formadores de cada área do conhecimento, exigindo dos mesmos uma força tarefa para que os docentes das escolas pudessem participar de forma efetiva.

Com esse cenário pandêmico que se instalou, o Cefapro, as escolas e as secretarias de educação tiveram que se readaptar às novas metodologias que se instalaram, com aulas *on-line*, vídeo conferência, *lives*, utilização de WhatsApp e reuniões por plataformas.

Neste contexto, tais momentos formativos possibilitaram aos professores iniciantes conhecer teoricamente o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs, tais como computadores, notebooks, celulares smartphones, aplicativos de mensagens e de compartilhamento de vídeos, redes sociais, plataformas de vídeo conferência com o propósito de atender a um cenário emergencial de aprendizagem remota durante a pandemia.

Estes ambientes, nem sempre estavam disponíveis a todos, por isso a compreensão dos gestores e responsáveis foi importante para que o trabalho se realizasse da melhor forma.

Para compreendermos estes momentos vividos por estes profissionais, apresentamos a seguir autores que respaldam sobre os seus desafios de ser iniciante na profissão.

Alguns elementos teóricos sobre o professor iniciante e suas aprendizagens

Os iniciantes aqui apresentados com até cinco anos (05) anos de docência (TARDIF, 2014), são compreendidos dentro de um período com grandes desafios e aprendizados, buscando encontrar estratégias para se adaptar na escola, turma, colegas de trabalho, gestão

da escola e com TDICs. Com a inserção das aulas remotas, estes iniciantes tiveram que se adaptar a utilizar seus próprios instrumentos tecnológicos para se comunicar com os alunos e família.

Diante disso, houve momentos que colaboraram para que estes profissionais se sentissem mais seguros, sendo estes: a realização dos encontros de formação continuada oferecida pelo Cefapro, *lives* sobre educação na pandemia promovidas por Institutos Federais, Universidades públicas brasileiras e reflexões no grupo de estudo ao qual alguns participam.

Esta responsabilidade no momento de pandemia, fez com que os docentes se descobrissem com outras ações previstas, recorremos a Huberman (2013) ao discorrer sobre o início de carreira como um momento de descoberta, de responsabilidade acerca das turmas e de todo o ambiente escolar, pois os diálogos entre os docentes precisam ocorrer, para ajuda mútua e trocas de experiências.

Papi e Martins (2010) trazem esta reflexão sobre este profissional, e da sua capacidade de adaptação e resolução de problemas. Assim, a entrada na carreira é um período de descobertas, incluindo os desafios em dar aulas por meio de plataformas, de acessibilidade aos meios tecnológicos quer seja do aluno e, também, do próprio professor. Para Marcelo (2009,

p. 13), ser um bom professor, “pressupõe um longo processo”, em que vai adquirindo experiências de estar em sala de aula. Cremos que uso tecnológico se inseri, neste contexto, especialmente, no trabalho coletivo.

Esta visão é corroborada com Mariano (2006, p. 18), ao afirmar que “[...] por mais que estudemos o nosso papel e nos julgemos preparados para assumi-lo, sempre iremos encontrar situações nunca antes imaginadas nem vivenciadas”, demonstrando assim que o docente constitui-se, na prática, um eterno aprendiz.

Imbernón (2009, p. 59) discorre sobre a realização de “uma formação colaborativa do coletivo docente, com o compromisso e a responsabilidade coletiva”, no sentido de “aumentar o conhecimento pedagógico e a autonomia”.

Essas trocas de conhecimentos são importantes para que o professor com menos anos de docência obtenha mais conhecimentos e com o diálogo possa aprimorar suas práticas e minimizar seus sentimentos de incertezas. É com essa convivência que vai construindo seu conhecimento profissional (IMBERNÓN, 2010). Esses momentos de trocas e sentimentos apontados, para Feiman-Nemser (2001), influenciarão na sua permanência na profissão, bem como o tipo de professor que virá a ser.

Os professores iniciantes na carreira vivenciam situações inusitadas a cada dia. Defendemos o pressuposto de que “[...] Aprenderemos a construir o nosso eu profissional com a ajuda de nossos pares, da equipe de direção, dos pais de nossos alunos e de nossos alunos também” (MARIANO, 2006, p. 25).

Dessa maneira, o professor iniciante vai se adaptando e encarando as mais diversas realidades que ocorrem na escola, pois a mesma não é estática, mas se constrói a todo o momento (LORENZZON, 2017, p. 29).

Na formação inicial vai se construindo conhecimentos teóricos e práticos, que serão assumidos efetivamente quando da inserção em uma sala de aula, como docente e, portanto, neste contexto o profissional irá ampliar esses conhecimentos, deparando-se muitas vezes com realidades nunca vividas, experimentando um processo de muitas aprendizagens.

Ainda, para Lorenzzon (2017, p. 38), pensar no papel do docente no contexto escolar, em início de carreira, “é compreender que ele apresenta necessidades de aprimoramento de suas práticas e teorias, num processo contínuo de formação, um percurso de incertezas, mas também de aprendizagens e conquistas”.

Este processo contínuo de formação se faz necessário, pois o docente apresenta suas limitações também e a formação continuada dará sequência às teorias aprendidas, muitas vezes resignificando e aprimorando o modo de ser e estar na profissão.

Nesse sentido, as narrativas dos professores iniciantes foram imprescindíveis para que compreendêssemos suas reflexões sobre esta-

rem em uma sala de aula *on-line* e o que este momento proporcionou de aprendizagens para eles.

As narrativas como fonte de percurso metodológico

O presente trabalho teve como metodologia uma abordagem qualitativa Bogdan e Biklen (1994), com estudos bibliográficos os quais foram realizados com base em pesquisas que tiveram em sua essência a compreensão das particularidades e dos sentimentos provenientes do início da docência, pelas quais são apresentadas algumas situações difíceis e dilemas enfrentados por professores iniciantes.

Nessa perspectiva, o objetivo geral do estudo ora apresentado refere-se em estar compreendendo os desafios encontrados pelos professores no início da carreira docente durante o momento de pandemia, a partir do ensino remoto. Para tal, nossa base teórico-metodológica fundamentou-se em autores como: Cunha (1997), Feiman-Nemser (2001),

Marcelo (1995), Huberman (2013), Imbernón (2009), Nono (2011), Tardif (2014), entre outros autores que nos auxiliaram no diálogo com a pesquisa em relação ao professor iniciante.

Utilizamos também do método (auto)biográfico, já que por meio de narrativas de dois professores iniciantes, levantamos dados de como estavam/estão enfrentando o ensino remoto, considerando que estavam no início de carreira e pouca experiência tinham do contexto escolar, especificamente da sala de aula. Os dois professores atuam na educação básica em nível de ensino, a saber: Ensino Fundamental anos iniciais. Assim, nos inquietávamos com algumas questões: teriam esses professores uma formação específica para trabalhar com as TDICs? Como se dava o apoio a esses professores? Como construíam novas aprendizagens?

Deste modo, entendemos que a autobiografia nos ajudaria a compreender esse fenômeno, essas novas experiências que se apresentavam.

Conforme Nóvoa (2010, p. 166,167), o método (auto)biográfico integra o movimento atual, que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que “ninguém forma ninguém” e que a “formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os

percursos de vida.” Consideramos que por meio dessa abordagem metodológica, os professores possam apresentar seus percursos, a partir das narrativas escritas via WhatsApp, devido ao momento de distanciamento social, com o objetivo de que registrassem por meio de suas memórias como foi este processo de inserção do iniciante no ensino remoto. Houve momentos dialógicos, já que, no movimento de trocas de mensagens, íamos elucidando situações que não estavam claras para nós e, em muitos momentos, nossas trocas tinham o ensejo de ajudar os professores iniciantes aprofundarem seus entendimentos frente a dadas situações.

O diálogo é entendido, neste trabalho, na perspectiva freireana, de humanização, de libertação, a fim de consolidar a práxis transformadora já que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.” (FREIRE, 2007, p. 92).

Segundo Cunha (1997, p. 03) “Ao mesmo tempo em que o sujeito organiza suas ideias para o relato – quer escrito, quer oral – ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática”.

Durante o processo investigativo, além das narrativas, foram realizados momentos de diálogos *on-line* com os professores e análise de estudos da literatura especializada na temática do professor em início de carreira.

Após a coleta de dados no segundo semestre de 2020, realizamos a análise dos dados obtidos e dos estudos teóricos realizados no decorrer dos meses, iniciando assim a análise interpretativa-compreensiva (SOUZA, 2004) dos dados que trazemos.

Descrição dos/as professores/as iniciantes colaboradores do estudo

Conforme mencionamos anteriormente, a pesquisa objetiva compreender os desafios encontrados pelos professores no início da carreira docente durante o momento de pandemia, a partir do ensino remoto.

Para esse fim, propusemos a princípio conhecer a formação inicial de cada professor, as dificuldades enfrentadas ao ingressarem na carreira docente e conhecer os caminhos adotados para superá-las no decorrer do ensino remoto. A escolha dos professores, em primeiro momento, foi por meio de convite pessoal, devido à participação no grupo de estudos do qual participam com os pesquisadores, considerando que esse início de carreira seja entre os cinco primeiros anos de docência. Após a solicitação, os professores aceitaram e contribuiram voluntariamente com a pesquisa.

Dessa forma, participam dois professores da mesma escola da rede estadual, sendo eles atuantes no Ensino Fundamental. Os dados se apresentam no quadro a seguir:

Quadro 01 – Caracterização dos professores colaboradores da pesquisa

Colaboradores	Idade	Formação	Tempo de Atuação
Professor 1 do Ensino Fundamental I	25	Pedagogia/Unemat	2 (dois) anos
Professora 2 do Ensino Fundamental I	25	Pedagogia/Faculdade de Anicuns	2 (dois) anos

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, 2020.

De acordo com as informações acima, observamos que o professor 1 concluiu sua graduação em uma universidade pública estadual e a professora 2 na universidade privada. As particularidades que cada professor iniciante traz em suas formações iniciais podem ser um indicativo que colaboram no olhar voltado para a formação continuada direcionada para esses iniciantes.

Os dois professores são efetivos da rede estadual no município de Primavera do Leste, mediante concurso público no ano de 2017. O professor é de origem do estado de Mato Grosso e a professora advinda do estado de Goiás, e ambos iniciaram a carreira docente, logo após o término do curso superior de Pedagogia.

Baseados na origem de formação de cada profissional, consideramos esse dado revelador mediante as políticas educacionais diferenciadas em cada estado. Essas políticas podem contribuir, assim,

como ponto valioso para refletir a formação inicial e continuada de cada participante.

Os resultados da coleta de dados das etapas da pesquisa encontram-se descritos nos próximos tópicos, de modo a apresentar uma análise reflexiva sobre os desafios encontrados pelos professores no ambiente escolar no qual vivenciaram.

Narrativas de professores iniciantes: algumas reflexões

Ao entrar em contato aos dados coletados, buscamos nas narrativas (auto)biográficas identificar se havia referência às dificuldades e aos desafios apresentados pelos professores em início de carreira, durante o período de aulas remotas. Ao realizar a interpretação-compreensiva, buscamos, por meio de discussões teóricas, analisar as narrativas (auto)biográficas, a fim de elucidar o processo vivido por esses docentes da Educação Básica em um mesmo nível de ensino.

Reforçamos que todo processo de coleta de dados se respaldou na dialogicidade, permitindo, ao sujeito participante da pesquisa, refletir sobre seus processos de fazer docente e as relações que se estabelecem, especialmente no contexto pandêmico. Para Cunha (1997), a narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. Para a autora, “é preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enfiadamente afetivos presentes na caminhada, a pôr em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a desconstruir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo”. (CUNHA, 1997, p. 3).

Buscando, assim, compreender a realidade vivenciada por esses profissionais a partir de suas práticas pedagógicas em tempos de pandemia, apresentamos a seguir algumas narrativas que ajudam na análise dos dados. Segue a narrativa do professor iniciante 1, que trabalha na escola pública estadual, com a o 4º ano do ensino fundamental.

Neste ano de 2020 encontrei um grande desafio na profissão, com o advento de uma pandemia em nível global. Neste sentido e com a necessidade de me adaptar ao momento, foi necessário repensar algumas atitudes para perpassar por este processo. É um período de grandes incertezas para mim, que sou um professor iniciante na carreira docente, vislumbrando a necessidade de me aprofundar nos conhecimentos inerentes aos processos pedagógicos no ensino remoto. Como professor iniciante tive a necessidade de participar de leituras com grupo de estudos que abordou a temática dos professores iniciantes, onde houve um fortalecimento das relações neste período com professores mais experientes nos exercício da docência, senti-me mais seguro com as trocas de experiências e reflexões desenvolvidas neste grupo, e ainda com o propósito de viabilizar novas possibilidades de compreensão deste momento atípico participei de inúmeras lives de diversas universidades estaduais e federais. Atualmente estou atribuído em uma turma do 4º ano do ensino fundamental, e com um olhar deste processo, é necessário ressaltar as intempéries que estou vivenciando neste momento e que marcam a realidade da escola pública brasileira, e assim sinto que há desigualdades no acesso à internet dos meus estudantes, falta de apoio familiar, jornada de trabalho excessiva, excesso de documentos burocráticos, aumento das responsabilidades tais como (produção de material didático, criação de portfólio virtual, com registro das atividades desenvolvidas) dentro outros que inviabilizam o trabalho pedagógico. Enfim, a educação está perpassando por uma fase jamais imaginada ao longo da sua história, e eu professor iniciante estou inserido neste novo cenário, apontado por novos desafios, e neste viés a minha participação nestes momentos formativos, desenvolvido pelo Cefapro/SEDUC MT tem possibilitado trocas de saberes, experiências, e disseminação da informação educativa, e constituído espaços de diálogos, com intuito de dar-nos vozes para nós que estamos inseridos neste período pandêmico. (Professor iniciante – 11 de outubro de 2020).

Percebe-se os desafios do docente ao relatar essa nova modalidade de ensino, ao se inserir no ensino remoto, porém para o iniciante é ainda mais desafiador, frente ao processo de adaptação ao novo cenário educacional estabelecido. Ele resalta a relevância de participar

de estudos em grupos, lives e da formação ofertada pela Seduc/MT, contribuindo com a reflexão que alguns autores propõem quanto à formação colaborativa.

Freitas (2002) considera que o processo de socialização profissional dos professores iniciantes constitui-se como um momento de aprendizagem de valores, crenças e formas de compreensão de um mundo próprio da cultura ocupacional, ou seja, da dinâmica do trabalho docente para qual o aluno/futuro professor não fora preparado, daí a dificuldade nas relações humanas.

Mesmo com os desafios postos, ele se adaptou, foi em busca de conhecimento. Estas reflexões apresentam uma percepção de que as narrativas têm a alternativa de formação e pesquisa (CUNHA, 1997), neste caso o quanto foi importante para essa pesquisa.

A narrativa permite teorização e colabora no processo de formação, para Abrahão (2016), a narrativa oferece possibilidades de compreensões e neste sentido, entende-se que a narrativa se apresenta como um valioso instrumento de contribuição neste processo formativo e investigativo. O professor 1, em sua narrativa, deixa registrado o movimento de reflexão que vai elaborando e o ajuda na interpretação do contexto social e educacional que o cerca.

Na sequência, segue a narrativa da professora 2, que trabalha na escola pública estadual, com a turma do 3º ano do Ensino Fundamental.

Hoje é 18 de dezembro de 2020, encerramos oficialmente o ano letivo. Sinto um vazio que não sei explicar, um ano diferente, cheio de desafios, choros, surtos, sofrimento, sentimento de incompetência e incapacidade, não estávamos preparados para essa situação, queria poder ter feito mais pelos meus alunos, queria abraçá-los, beijá-los, desejar um bom fim de semana, queria ter eles pertinho de mim. Eu fui incapaz de criar vínculos com meus pequenos e isso foi o que me matou por dentro todos os dias, eu do fundo do meu coração desejo não ter que passar por isso de novo. Que saudade de estar perto dos meus pequenos. Aprendi muito durante esse ano, chorei mais ainda, muitas vezes pensei que não ia conseguir, mas cheguei ao fim, do ano

letivo mais incompleto da minha vida, hoje meu coração está partido não por ver meus alunos irem pra outra série e não acompanhá-los, mas por não ter vínculos para serem quebrados, por não ter abraçado nenhuma vez nenhum deles.

A narrativa da professora leva a refletir sobre o quanto este momento de pandemia a fez tornar-se sensível aos sentimentos que foram aflorando por não poder estar com os alunos como relata. Esse momento, leva-a para outro contexto, um lugar desconhecido, carregado pelas incertezas e pelas dificuldades que são geradas pelo distanciamento.

Lembramos de Nono (2011, p. 6) ao afirmar, que fase de “descoberta e sobrevivência”, são sensações que vão carregar por muito tempo na docência, pois a cada dia há novidades, momentos imprevisíveis que despertam neste profissional um misto de emoções frente aos desafios em sua carreira profissional. Portanto, se estar no início de carreira traz todo esse movimento de descoberta, de busca de sobreviver ao desconhecido, vivenciar essa experiência no contexto pandêmico se apresenta potencializada, já que a população mundial, estava/está carregada das incertezas e inseguranças causadas por esta doença que vitimiza tantas pessoas, incluindo nossos entes queridos.

Nesses momentos, em que coletávamos os dados, também nós passávamos pelo processo de reflexão e de partilha mútua. Tentávamos e, ainda, tentamos a partir das experiências vividas realizar trocas que nos ajudem pedagógica-psicologicamente perpassar por esse momento da melhor forma possível.

Podemos intuir que os dados sinalizam que os professores iniciantes, colaboradores desse estudo, percorreram caminhos coletivos e individuais para tomar decisões influenciadas por marcas de seu processo de formação ao longo da vida, não só profissional como também pessoal.

As duas narrativas apresentam os desafios e ao mesmo tempo expõem duas realidades. O professor 1 fragilizou-se por estar sem contato com alunos, mas ao mesmo tempo a relação com outros pares e os processos formativos possibilitou mais segurança para perpassar

pelo que vivia no momento. Para a professora 2, este distanciamento entre professor e aluno despertaram sentimento de tristeza, solidão e muitos desafios para conseguir finalizar o ano letivo.

Considerações finais: concluímos o quê?

Com base nos dados podemos dizer que as informações viabilizadas pelos colaboradores foram essenciais no processo de escrita do trabalho e que revelam desafios e descobertas com a carreira docente é um *continuum*. Nesse sentido, a partir da interlocução entre os autores adotados como referencial teórico e as narrativas dos professores iniciantes, compreendemos os desafios encontrados pelos professores no início da carreira docente durante o momento de pandemia, a partir do ensino remoto.

Conhecer as narrativas dos professores iniciantes permitiu compreender como cada um tem perpassado por este momento do ensino remoto. Foi possível identificar aspectos comuns vivenciados no decorrer das aulas à distância e, também, o distanciamento entre professor e aluno, provocando sentimentos de incertezas de estar na profissão. Consideramos assim, que o vínculo da relação pessoal, tomando as narrativas dos depoentes, é insubstituível na construção da socialização e da aprendizagem.

No entanto, é possível perceber que os momentos formativos e a participação com o grupo de estudos possibilitaram maior estabilidade emocional para um dos professores prosseguir com o desafio remoto. Enquanto, para o outro professor, ao chegar no fim do ano, os sentimentos provocados pelo distanciamento eram fortemente angustiantes.

Os dados apresentados pelos professores fizeram perceber que o início da carreira docente é marcado por dificuldades, medos, angústias, desafios, conflitos e aprendizagens, além de ser um período que requer do professor amadurecimento e preparo para enfrentamento dos inúmeros dilemas. No caso, de vivenciá-lo na pandemia potencializou-se pelo sentimento de se sentir só. Por isso, a necessidade do acompanhamento ao professor iniciante, para que suas necessidades

formativas sejam garantidas em todos os aspectos que se apresenta, sejam pessoais ou profissionais.

Um indicativo importante para a consolidação das práxis, foram os momentos formativos realizados pela Seduc, em parceria com o Cefapro. Esses espaços formativos foram se constituindo relevantes para aprimorarem dos conhecimentos necessários para o ensino remoto, especialmente para iniciarem o processo de retorno às aulas *on-line*.

Percebe-se também que há alguns elementos preocupantes que emergiram no que tange aos relatos deste profissionais e comprometem a qualidade das práticas pedagógicas, como desigualdades no acesso à internet dos seus estudantes, falta de apoio familiar, jornada de trabalho excessiva, excesso de documentos burocráticos, aumento das responsabilidades tais como (produção de material didático, criação de portfólio virtual, com registro das atividades desenvolvidas), dentro outros que inviabilizam o trabalho pedagógico.

Assim, as escritas apontam que este momento de pandemia está sendo um processo de adaptação e as fragilidades existentes e que podem ser aliviadas com o apoio advindo da equipe pedagógica da Seduc, dos gestores da escola, do grupo de estudo, dos pares e dos professores formadores do Cefapro.

Vislumbramos, a partir das narrativas que tivemos contato, com novas possibilidades de formações que possam contribuir com os professores iniciantes na perspectiva de uma prática dialógica, que possa valorizar os saberes e as diversas experiências adquiridas no processo educacional em tempos de ensino remoto.

Em suma, consideramos que a pesquisa realizada promoveu uma amostragem significativa quanto às experiências do professor iniciante no período de ensino remoto. Consideramos que estudos voltados para o professor em início de carreira, durante este momento de ensino remoto necessitam de maiores investigações, pois que este profissional está em início de carreira, vivenciando um momento particular na constituição de sua profissionalidade. Tais investigações vão compor caminhos para se pensar a formação inicial e continuada de professores, em especial as políticas públicas que atendam suas necessidades formativas e pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Intencionalidade, reflexividade, experiência e identidade em pesquisa (auto)biográfica: dimensões epistemo-empíricas em narrativas de formação. *In*: BRAGANÇA, I. F. S.; ABRAHÃO, M. H. M. B.; FERREIRA, M. S. (org.). **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994. Porto Codex-Portugal.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista Faculdade Educação**. Paulo, v.23, n.1/2, p.185-195, jan./dez. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010 Acesso em: 10 set. 2020.

FEIMAN-NEMSER, S. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. **Teachers College Record**, v. 105, n. 6, p. 1013-1055, 2001.

FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato de estudar. *In*: FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade**. Petrópolis: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, M. N. de C. **Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes**. Cadernos de Pesquisa, n. 155, p. 155-172, março/2002.

HUBERMAM, M. O ciclo de vida profissional de professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LORENZZON, M. R. **Narrativas Dialogadas nos Diários de Campo Reflexivos de Professores Iniciantes**: Possibilidades de Autoformação. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Rondonópolis, 2017.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: < Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (revformacaodocente.com.br)> Acesso em: mar. 2021.

MARIANO, A. L. S. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. *In*: LIMA, E. F. de. (org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MARTINS, Rosana Maria. **Estudando e ensinando, aprende-se e ensina-se**: as narrativas de si no processo de vir a ser professora. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2015, 324f.

MARTINS, Rosana Maria; ROCHA, Simone Albuquerque da. **Narrativa autobiográfica em movimentos de ensino e pesquisa na formação de professores**. *In*: SILVA, Fabiany de Cassia Tavares; ANJOS, Juarez José Tuchinski (org.). Escrita da pesquisa em educação na região Centro-Oeste. v. 4. Ed: Oeste, MS, 2020.

NONO, M.A. **Professores Iniciantes o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

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

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte [online], v. 26, n. 3, p. 39-56, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102-469820100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: mar. 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O Conhecimento de Si**: Narrativas do Itinerário Escolar e Formação de Professores. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2004. TARDIF, M.; RAYMOND. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VAILLANT, Denise. Políticas de inserción a la docência em América latina: la deuda pendiente. Profesorado. **Revista de Currículum y formación del profesorado**, v. 3, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART2.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2012.

O ENFRENTAMENTO DE DESAFIOS EM TEMPOS
DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE SOBRE A PRÁTICA
DOCENTE DE PROFESSORAS INICIANTES
PARTICIPANTES DE UM PROGRAMA DE MENTORIA

JÉSSICA FRANCINE FERREIRA DA SILVA
Universidade Federal de São Carlos - Brasil jessicaferreira@estudante.ufscar.br

BRENDA KARLA REIS DE CARVALHO
Universidade Federal de São Carlos - Brasil brendacarvalho@estudante.ufscar.br

ALINE MASSAKO MURAKAMI TIBA
Universidade Federal de São Carlos - Brasil
alinemmt@estudante.ufscar.br

ALINE MARIA DE MEDEIROS RODRIGUES REALI
Universidade Federal de São Carlos - Brasil
alinereali@ufscar.br

Resumo

Este trabalho teve por objetivo analisar e compreender os desafios vivenciados por professoras iniciantes na docência e o enfrentamento desses, por meio do apoio de um programa de mentoria, em um momento atípico que a humanidade vivencia. A pandemia da covid-19 trouxe à tona a situação educacional no Brasil, ratificando discrepâncias sociais e econômicas sensíveis ao olhar público, sobre a conscientização de implementação e manutenção de políticas educacionais que fomentem um ensino democrático de qualidade. Por meio de uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo-interpretativo, esta pesquisa analisou as respostas abertas de um questionário

misto, respondido por 18 professoras iniciantes, participantes de um programa de mentoria. O questionário apresentava questões concernentes às atividades realizadas ao longo da atuação docente e participação no programa e, para este trabalho, focalizamos as respostas alusivas à pandemia. Os resultados apontaram que os principais desafios enfrentados pelas professoras iniciantes estavam relacionados ao planejamento e execução de atividades para os discentes, considerando o ensino remoto; à falta de interação presencial com os alunos; à condução dos processos de avaliação; às dificuldades de interação com as famílias; à falta de recursos e de apoio dos pares bem como institucional. As formas de enfrentamento estão relacionadas ao apoio oferecido pelas mentoras do programa de mentoria, de acordo com as especificidades de cada iniciante, na indicação de materiais, sugestão de metodologias, solicitação de atividades que incentivavam processos reflexivos. Desse modo, o suporte pedagógico das mentoras pareceu essencial neste momento.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; Educação em tempos de pandemia; Mentoria.

Introdução

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou estado de pandemia da *Coronavirus Disease* ou covid-19 (PEREIRA; NARDUCHI; MIRANDA, 2020), por considerar que o alastramento do vírus SARS-CoV-2 era rápido, com surtos em vários países ao redor do globo. O epicentro inicial da doença foi constatado em Wuhan, capital da província de Hubei, uma das regiões comerciais da República Popular da China.

“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” (OPAS, s/d). No entanto, para este novo coronavírus, a taxa de contágio e letalidade são exponenciais, visto

a forma como esse vírus ataca o organismo humano, causando, além de febre, cansaço e tosse seca, sintomas comuns do resfriado. Em casos mais graves, podem afetar os pulmões em níveis alarmantes, necessitando de intubação e ventilação mecânica pela voracidade como esse órgão é afetado.

Estamos no primeiro semestre de 2021 e, ao longo de 2020, pesquisas para conhecer esse novo vírus e encontrar uma vacina eficaz foram intensamente realizadas. Parcerias entre laboratórios clínicos, empresas e instituições de pesquisa e ensino freneticamente realizaram ensaios clínicos para a confecção de vacinas e, desde dezembro de 2020¹, bilhões de pessoas ao redor do mundo estão sendo imunizadas. No contexto brasileiro, a situação se agravou ainda mais neste começo de 2021² e o salto no número de óbitos escancarou a precariedade dos sistemas de saúde federal, estadual e municipal.

A lentidão da vacinação preocupa o retorno seguro das atividades presenciais, apesar da iminência de decretos que afrouxam as medidas restritivas de isolamento social. Isso também se reflete na educação, com docentes sendo vacinados tardiamente³, ao mesmo tempo em que a abertura prematura das escolas ocorre.

Em 2020, professores (experientes e iniciantes) precisaram reinventar a forma como ensinam. As aulas presenciais foram suspensas e outras formas de ensino foram determinadas, como a utilização do ensino remoto, da educação *online*, da modalidade a distância (SOUZA, 2020) e também a híbrida. Os desafios e percalços continuam intensos, principalmente em relação ao acesso à *internet* (tanto

1. Em oito de dezembro de 2020, foi realizada, no Reino Unido, a primeira vacinação contra a covid-19, considerando o hemisfério ocidental. No entanto, em cinco de dezembro de 2020, a Rússia iniciou sua campanha de imunização contra a doença previamente mencionada. Mais informações em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2020/12/24/quais-os-paises-que-ja-comecaram-a-vacinacao-contr-a-covid-19>. Acesso em: 10 maio 2021.

2. Maiores informações em: <https://bigdata-covid19.icict.fiocruz.br/>. Acesso em: 11 maio 2021.

3. Maiores informações em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/03/24/sp-anuncia-vacinacao-contr-a-covid-19-de-professores-e-policiais.ghhtml>. Acesso em: 11 maio 2021.

para que os alunos assistissem às aulas quanto para que os professores lecionassem), aos processos avaliativos e à prática pedagógica do professor.

Em um cenário de incertezas, medo e falta de estrutura, professores encontraram-se em um momento, apesar de crítico, propício para possibilidades de construções de novas aprendizagens intensas. Isso porque a aprendizagem da docência não consiste em um evento pontual, do contrário, envolve desde as vivências como aluno até as etapas de profissionalização – formação inicial, indução docente, formação continuada. Aprender a profissão docente consiste, ainda, em considerar todos os sujeitos e contextos envolvidos no processo, sem esquecer da prática como espaço privilegiado de aprendizagem docente (TANCREDI, 2009).

O início da carreira docente constitui um dos processos essenciais do desenvolvimento profissional de professores, compreendido, portanto, como contínuo. O foco deste trabalho concentra-se nos primeiros anos de exercício da docência, tipicamente conhecidos por suas agruras (LIMA, 2007). Concernente a esses primeiros anos, a literatura pontua que a entrada na carreira é a etapa mais complexa do desenvolvimento profissional e possui características próprias de formação (NONO; MIZUKAMI, 2006). O início da carreira apresenta diversas tensões, dificuldades e desafios aos professores por ser a fase em que ocorre a transição de aluno para docente (MARCELO, 1999; MARIANO, 2006) e, muitas vezes, representa um choque de realidade para os principiantes (LIMA, 2006).

Huberman (2000) destaca três características marcantes do início da docência que podem, inclusive, ser decisivas acerca da permanência na carreira, a saber: o choque de realidade, entendido como um momento de frustração em relação às expectativas projetadas pelo iniciante acerca da sala de aula; a sobrevivência, marcada pelas tensões, dúvidas e estratégias acríicas de enfrentamento; e a descoberta, caracterizada pela alegria de ser parte de um corpo profissional, pela responsabilidade inerente ao exercício da profissão e pelos possíveis bons frutos da atuação profissional. Vale frisar que a intensidade das

experiências do iniciante vão depender de cada contexto e do tipo de apoio que os professores iniciantes recebem.

Conforme a literatura, é possível destacar outras características recorrentes da fase de iniciação docente, tais como: isolamento; ensino mais técnico como concepção de atuação; imitação acrítica de práticas de outros professores; preocupação excessiva com disciplina e regras de conduta; resignação perante normas impostas; insegurança e anseio pelo controle de situações, dentre outras características que podem ser comuns entre iniciantes no magistério (HUBERMAN, 2000; TARDIF, 2000; LIMA, 2007; MARIANO, 2006).

Não raro, os professores iniciantes (PIs) desistem da docência por estarem insatisfeitos com a profissão. Isto pode ocorrer devido à baixa valorização e prestígio do magistério; problemas de disciplina com discentes; pouco ou nenhum apoio da administração escolar e dos pares; pouca autonomia nas tomadas de decisões sobre o ensino; sobrecarga com atividades extracurriculares; assumir turmas consideradas mais difíceis e ainda se sentir isolado, solitário, em meio a um turbilhão de circunstâncias desafiadoras, entre outros (MARCELO, 2009).

Considerando que o início da docência é um período marcado por adversidades, imaginemos esse contexto dentro de uma conjuntura em que se somem tribulações ainda mais graves. No entanto, não nos parece precipitado inferir que a pandemia possa ter tornado o início da docência bem mais desafiador para os professores. Direcionando o olhar para os desafios educacionais, é possível que a pandemia tenha ressaltado problemas já existentes, trazendo outros totalmente desconhecidos.

Neste contexto, atividades educacionais presenciais foram transferidas subitamente para virtuais. Professores começaram a promover atividades escolares de modo *online*, dando início aos processos educativos em rede, os quais envolvem, dentre outras atividades, ensinar conteúdos, orientar, auxiliar, avaliar e encorajar discentes (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020).

Frente ao cenário de criação de medidas de redução de contágio, foram adotadas ferramentas tecnológicas via *internet* a fim de

manter os processos de ensino e aprendizagem em continuidade, mas a realidade é que as desigualdades sociais foram acentuadas e uma considerável quantidade da população, que é composta por excluídos digitais, ficou prejudicada. Isso tornou o ensino bem mais difícil e pode ter deixado crianças, jovens e adultos à mercê de suas possibilidades socioeconômicas. Não bastassem os desafios de uma pandemia, professores foram impelidos a criar estratégias de superação e enfrentamento para ensinar pessoas em vulnerabilidade social, potencializando os revezes.

Desse modo,

As desigualdades sociais também são acompanhadas de exclusão digital. O acesso à Internet continua desigual no País. No Brasil, praticamente metade da população não tem acesso à Internet ou tem acesso limitado e instável. As desigualdades no acesso e usos da Internet em muitas áreas urbanas periféricas e zonas rurais reforçam as diferenças marcadas por vulnerabilidades sociais. Com tantas limitações para acessar e usar a Internet, estudantes das favelas não conseguem estudar (SABÓIA, 2020). A pesquisa TIC Domicílios apontou que enquanto 92% da classe média está conectada, apenas 48% da população de baixa renda, Classes D e E, têm algum tipo de acesso à Internet, quase sempre via celular (TIC DOMICÍLIOS, 2019). Os desafios para a inclusão digital ainda são imensos no País (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020, p. 209).

Além disso, pensando na formação dos professores, na sociedade atual, que é conectada e em rede, novas demandas de aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional emergem (GAI-RÍN, 2013). Belloni (2009) considera que assumir uma perspectiva de sociedade em rede implica a compreensão de novas maneiras de aprender, ensinar, agir, dentre outros, tal como a identificação de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e do modo como interferem na percepção, expressão e transformação das pessoas sobre o mundo.

Em decorrência das transformações sociais, há indicações acerca de mudanças paradigmáticas, como, por exemplo, a sociedade da informação, demarcada pela necessidade constante de mudanças em virtude do avanço tecnológico e do grande número de informações disponíveis. Há também discussões acerca da denominada sociedade do conhecimento, cujo maior desafio é aprender a selecionar informações e transformá-las em conhecimento significativo (CARDOSO, 2016).

Ainda sobre mudanças de paradigmas, Cardoso (2016) apoiada nos estudos de Peña e Allegretti (2012), aponta o desenvolvimento de uma sociedade híbrida, na qual leva em consideração as proposições da sociedade do conhecimento, porém, pondera como sendo fundamental refletir sobre a importância da escola, de professores e alunos no processo de construção colaborativa dos conhecimentos.

O início da docência, portanto, é um período que apresenta situações conflituosas e desafiadoras, geradas, também, pelos contextos em que atuam os professores, ocasionando certas tensões. Para Olsen (2010) as tensões têm caráter ambivalente. Isto porque podem causar estresse, preocupação e conduzir o professor ao enfado físico e emocional. Contudo, podem, do mesmo modo, ser oportunidades de aprendizagens profissionais intensas e significativas por meio de processos de ressignificação de aprendizagens e práticas anteriores.

Para que as tensões sejam construtoras de aprendizagem, é essencial que não paralise o professor. Isso só é possível se as situações geradoras de mal-estar docentes forem gerenciadas adequadamente, possibilitando que tais aprendizagens propiciem maneiras de lidar com situações semelhantes no futuro e deem ao professor um repertório de confiança, segurança e autonomia para continuarem no magistério com compromisso e responsabilidade (OLSEN, 2010).

Pensar o período de inserção profissional é fundamental para a elaboração de estratégias de apoio e incentivo ao desenvolvimento e à construção de aprendizagens profissionais específicas a esta etapa. Neste contexto, os programas de indução parecem ser uma alternativa promissora para que professores em início de carreira tenham o incentivo e apoio favoráveis ao seu desenvolvimento. Programas

de indução podem favorecer o processo de inserção docente na realidade escolar de modo que seja mais tranquilo e direcionado para a construção de conhecimentos (MARCELO; VAILLANT, 2017).

Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 6) se alicerçam em Carlos Marcelo (1993, 1999, 2006), ao explanarem que a indução é um “tempo de aquisição de conhecimentos e competência profissional por parte do professor iniciante, que tem necessidade de ações sistematizadas de acompanhamento ao trabalho docente”. Podemos relacionar ao processo de mentoria, no qual o professor iniciante recebe suporte de um professor experiente, no intuito “de que o primeiro possa superar ou ter suas dificuldades minimizadas e o segundo desenvolver-se profissionalmente enquanto pratica ações de supervisão, de orientação profissional e de reflexão” (REALI *et al.*, 2018, p. 332).

A partir do exposto, considerando os diversos desafios no início da docência (MARCELO, 1999; LIMA, 2006; MARIANO, 2006), o programa de mentoria mencionado oportunizou o desenvolvimento profissional de professores experientes para que pudessem atuar como mentores de professores iniciantes e auxiliá-los nas demandas do início da carreira docente, por meio de um ambiente formativo híbrido.

O programa de mentoria (2017-2020) estava inserido em uma pesquisa-intervenção de pressupostos teóricos construtivo-colaborativos (COLE; KNOWLES, 1993), financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). A perspectiva construtivo-colaborativa visa valorizar conhecimentos de professores da educação básica e universitários de modo a minimizar ou mesmo anular a supervalorização de um em detrimento de outro.

O objetivo do programa foi fomentar o desenvolvimento profissional docente de professores experientes e iniciantes por meio da mentoria. Essa última, compreendida como o processo pelo qual um professor experiente, formado para ser mentor, colabora com o desenvolvimento profissional de iniciantes no magistério.

O programa assumia a perspectiva da aprendizagem híbrida, que busca a junção de atividades presenciais e virtuais no intuito de extrair os melhores benefícios de ambas alternativas como comple-

mentares. Interações virtuais podem ser poderosas na promoção de aprendizagens colaborativas por meio de trocas de experiências entre profissionais (VAUGHAN, 2010).

As mentoras⁴ do programa, professoras experientes com mais de dez anos de atuação profissional em suas respectivas modalidades de ensino – Educação Infantil (EI), anos iniciais do Ensino Fundamental (EF ciclo I) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) –, passaram por processos formativos iniciais – prévio à atuação na mentoria – e contínuo – ao longo da atuação na mentoria –, de maneira presencial e virtual, para exercerem o assessoramento de PIs. As mentoras atuam na educação básica de um município do interior do estado de São Paulo.

As PIs⁵ atendidas pelo programa eram majoritariamente do estado de São Paulo, mas havia docentes de outros estados brasileiros. O programa considerava que o início da docência compreende até os cinco primeiros anos de atuação profissional (TANCREDI, 2009).

Os processos de acompanhamento das iniciantes e as ações de mentoria eram direcionadas conforme demandas apresentadas pelas PIs ou de acordo com as necessidades formativas percebidas pelas mentoras com base nos acompanhamentos realizados. Vale destacar que as interações entre mentoras-PIs (díades) ocorriam, principalmente, de forma virtual pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *Moodle*, em que cada mentora desenvolvia uma sala personalizada para suas PIs, por meio de tarefas e ferramentas do AVA, diversificadas e específicas para cada contexto e situação. No desenvolvimento do programa, outras ferramentas foram utilizadas e incorporadas na mentoria como o *Skype* e o *WhatsApp*, por exemplo.

O desenvolvimento das ações de mentoria, os processos formativos das mentoras, bem como as interações entre as díades, eram acompanhadas virtual e presencialmente, pela equipe de formação

4. O uso do feminino justifica-se pela predominância de mulheres no exercício da mentoria no programa.

5. O uso do feminino justifica-se pela predominância de mulheres como professoras iniciantes no programa.

e pesquisa do programa, composta por formadoras e pesquisadoras, tutoras, pós-graduandas, dentre outros colaboradores.

Diante do exposto, este trabalho objetiva analisar e compreender os desafios vivenciados por professoras iniciantes (PIs) na docência e o enfrentamento desses, por meio do apoio de um programa de mentoria, em um momento atípico que a humanidade vivencia.

Metodologia e procedimentos metodológicos

Este trabalho, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-interpretativo (SANTOS, 2009), apresenta dados e discussões referentes às respostas de professoras iniciantes a um questionário misto (AMARO; PÓVOA; MACEDO, 2005), com perguntas que permitiam respostas abertas (dissertativas) e fechadas (múltipla escolha), disponibilizado pela equipe de formação e pesquisa do programa de mentoria, como parte integrante das atividades de participação, no ano de 2020. Propõe como instrumento de coleta e análise a narrativa escrita, registrada pelas participantes nas respostas abertas. Assumimos, desse modo, uma leitura representacional e interpretativa das narrativas das principiantes no que se refere à análise dos dados.

As narrativas são fontes ricas de formação e pesquisa. Assentamos em Sousa e Cabral (2015, p. 151), concernente à importância do registro escrito para a formação dos professores:

A narrativa torna-se, portanto, relevante para o contexto de formação em que se concebe o professor como narrador-personagem-escritor de histórias que se constituem a partir de diversas situações de formação. As pesquisas revelam que os professores, quando falam sobre os dilemas imbricados no seu fazer docente, transportam, ao mesmo tempo, dados de sua trajetória de vida. Isso aponta para diferentes modos de ver, conceber a prática profissional e promover avanços significativos na formação docente.

A citação supracitada revela a importância de voltarmos nosso olhar para a formação e o trabalho docente. Imbricados na trajetória

de vida do professor, esses elementos são tecidos nas narrativas das PIs e são, constantemente e dinamicamente, transformados e ressignificados no decorrer de suas práticas profissionais.

Por conseguinte,

[...] a narrativa potencializa um processo de reflexão pedagógica que permite aos seus autores compreender causas e consequências de suas ações ou de acontecimentos, circunstâncias etc. de um passado remoto ou recente e, se for o caso, criar novas estratégias a partir de um processo de reflexão, ação e nova reflexão (OLIVEIRA, 2011, p. 290).

Nesse sentido, o processo reflexivo sobre a prática permite ao professor depreender suas percepções e concepções sobre a forma como ensina, pratica, aprende, significa e dá sentido ao seu trabalho, podendo, até mesmo, ressignificar e transformar suas ações, pensamentos, ideias e futuras reflexões (OLIVEIRA, 2011).

Com relação à pesquisa, as narrativas permitem, ao autor e ao leitor, o compartilhamento de histórias, ideias, informações, experiências, vivências que transmitem sentimentos, sensações, valores e crenças os quais fazem parte de sua trajetória formativa (SOUZA, 2014).

Responderam ao questionário 18 professoras iniciantes, atuantes nas esferas da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, as mesmas são mencionadas a partir de seu número de identificação gerado automaticamente no referido questionário, composto por um total de quatro blocos, no intuito de investigar sobre as atividades realizadas ao longo da atuação docente e da participação no programa. No bloco 1, a iniciante deveria narrar sobre a participação no programa de mentoria; no bloco 2, sobre o acompanhamento de sua mentora e os processos de mentoria; no bloco 3 sobre a pandemia e no bloco 4 sobre o modelo do programa.

Os dados analisados foram provenientes de uma planilha gerada automaticamente pelo *software* provedor do questionário. De início, realizamos a leitura de todas as respostas e, após, coletamos, considerando as respostas abertas, as referentes ao trabalho executado no

período de pandemia, situadas nos blocos 1, 3 e 4, especialmente no 3, com prosseguimento para a organização e sistematização dessas, visando facilitar a nova leitura e compreensão dos dados. Posteriormente, a partir da nova leitura, destacamos as respostas/ideias que pareciam ser convergentes entre as respondentes, assim como as que fossem pontuais e realizamos algumas análises iniciais. No decorrer do processo analítico, numa perspectiva de focalização progressiva, percebemos que as respostas/ideias versavam sobre alguns assuntos específicos⁶ e, para este trabalho, nos centramos em dois deles: os desafios vivenciados no período da pandemia e a forma de enfrentamento desses desafios. Estes assuntos se tornaram categorias de análise. Vale pontuar que as análises foram empreendidas à luz do referencial teórico sobre formação de professores e desenvolvimento profissional docente. Na apresentação e discussão dos dados, a seguir, optamos por destacar os desafios, seguidos das formas de enfrentamento.

Desafios acerca da pandemia e as formas de enfrentamento

Considerando os desafios enfrentados, percebemos que giraram, principalmente, em torno da ausência de interação presencial com os alunos, do planejamento e elaboração de atividades, desenvolvidas no ensino remoto, significativas para todos os alunos (inclusive os Público Alvo da Educação Especial), da condução de processos de avaliação, da falta de apoio das escolas ou órgãos responsáveis pela educação, da interação com os pais/com a família, da falta de recursos. Sobre as formas de enfrentamento, destacou-se a atuação das mentoras como principal fonte de apoio para tal enfrentamento, enfatizando-se a credibilidade e potencialidade do programa para o atingimento das ações empreendidas pelas mentoras.

Com relação à ausência de interação presencial com os alunos, três PIs (22, 33 e 63) relataram que enfrentaram dificuldades sobre este aspecto. A PI 63, por exemplo, enfatizou que essa ausência de

6. Um artigo que aborda a discussão de todos os assuntos destacados pelas iniciantes com relação ao trabalho realizado no período da pandemia está em fase de construção.

interação presencial provocou desafios para entender qual seria seu (novo) papel nesse contexto de distanciamento social, considerando que não teria mais contato direto com os alunos e que, além disso, qualquer contato estabelecido passaria previamente pela família, como intermediária desta ponte entre professor e aluno.

Assim, percebemos que a importância e influência do ambiente familiar na aprendizagem dos alunos, que há muito já se discute (WALBERG; PAIK, 2000), tomou proporções ainda maiores e significativas no cenário pandêmico, tornando as famílias pontes diretas de mediação entre professor-aluno, em algumas esferas de ensino.

Diante das dificuldades relativas à ausência de interação presencial com os alunos, as docentes pontuaram que o assessoramento das mentoras e as atividades propostas como, por exemplo, a indicação de *lives* sobre o trabalho docente na pandemia, as reuniões virtuais entre mentoras-PIs para discutirem sobre esse momento e os medos e dificuldades acerca dele, a socialização de práticas realizadas nesse período (incluindo as das próprias mentoras) etc., as auxiliaram, inclusive à PI 63, no entendimento de seu papel.

O relato a seguir contextualiza tais desafios e enfrentamentos, e traz novos elementos para a discussão:

Realmente essa pandemia mudou a nossa forma de trabalhar em todos os aspectos. No início, minhas maiores dificuldades eram manter o contato com os alunos, falar com eles e saber como planejar as aulas para o formato online. Primeiro por conta da inibição, também por dificuldades com o uso das novas tecnologias e, por fim, devido à falta de conhecimento mesmo sobre essa nova dinâmica de trabalho. Nas nossas interações [com a mentora e outras iniciantes] foram solicitados vários relatos de como estava sendo o procedimento para as aulas online e fui vendo que não era somente eu quem estava apreensiva, ansiosa, com dificuldades, muitos outros colegas também relataram as mesmas dificuldades. O apoio da Mentora foi muito importante, pois, além das nossas conversas, ela trouxe materiais como: lives, vídeos, indicações de leitura e o seu próprio relato de como estava fazendo com seus alunos. Assim, com o passar do tempo, fui me acalmando, participando

de mais eventos sobre o assunto, interagindo mais com as colegas aqui da mesma região e da mesma Diretoria de Ensino, para saber como elas estavam procedendo e, dessa forma, consegui fazer um plano de aula que abordasse o conteúdo do currículo, inserindo atividades online e aplicativos de fácil acesso para os alunos (PI 22, questionário, 2020).

Assim, a ausência do contato presencial e a dificuldade para manter o contato remoto com os alunos também ocasionou certos impasses para que a iniciante 22 pudesse planejar as suas aulas para o ambiente *online*. Além disso, percebemos que ela enfrentou desafios relacionados ao próprio trabalho nesse ambiente, como a inibição (possivelmente por se expor em um novo cenário de interação, que exige um novo tipo de ensino, no qual os pais/as famílias dos alunos também poderiam – ou mesmo deveriam – acompanhá-la) e a falta de domínio no uso de ferramentas virtuais, e até mesmo sobre o conhecimento dessa nova dinâmica de atuação.

Desse modo, percebemos que as dificuldades que geralmente os iniciantes vivenciam no início da docência (LIMA, 2006), como insegurança e uma base de conhecimentos mais restrita (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008), parecem ter sido potencializadas no cenário da pandemia, tendo em vista que esse tornou o uso de tecnologias e o ensino remoto algo emergente, sem que grande parte dos docentes estivesse preparada para isso.

Além do mais, a iniciante relata que, nas interações virtuais com a mentora e outras iniciantes, ela pôde perceber que não estava vivenciando algumas dificuldades, incluindo apreensão e ansiedade, sozinha. Ainda destaca que o trabalho da mentora e os materiais disponibilizados foram bastante importantes nesse período. Isso denota a importância de se ter um acompanhamento em um momento tão crítico. A atuação da mentora e as suas escolhas, ao acompanhar as iniciantes, trabalhando com elas, não apenas individualmente, mas também em conjunto, parece ter permitido a construção de uma identidade ao grupo, auxiliando a que compartilhassem as suas dificuldades e não se sentissem solitárias, como se fossem as únicas a enfrentar certos dilemas. É possível perceber indícios da constru-

ção de uma comunidade de aprendizagem, “compreendida como um grupo de profissionais que, ao interagirem, modificam ou aprendem novas ações e conhecimentos e transformam suas identidades profissionais” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2016, p. 126).

A PI 22 ainda aponta que, com o passar do tempo, foi interagindo mais com suas colegas da região e conseguiu elaborar um plano de aula contemplando o conteúdo curricular e inserindo atividades virtuais e aplicativos de fácil acesso aos alunos. Esta atitude da iniciante pode ter sido fomentada pela sua participação no programa de mentoria, uma vez que este prioriza e possibilita o trabalho colaborativo (MIZUKAMI, 2003).

No caso da PI 49, além da ausência do contato presencial, também não houve contato remoto, gerando o afastamento total dos alunos, o que se tornou um grande desafio. Todavia, a docente não se manteve acomodada e, por meio do incentivo da mentora, realizou leituras, assistiu *lives*, participou de discussões com docentes de outras cidades e se colocou em movimento para pensar sobre o que estava acontecendo no cenário da educação, por conta da pandemia, e sobre o que poderia ser feito quando retornasse ao trabalho.

A PI 80, que atua na Educação Infantil, também relata que o ensino remoto ocasionou certos desafios para a mediação de conflitos, mas sinalizou que foram enfrentados por meio de palestras (*lives*), artigos e trocas com sua mentora.

Sobre o planejamento e a elaboração de atividades, desenvolvidas no ensino remoto, para todos os alunos (inclusive os Público Alvo da Educação Especial), mostraram-se imersos em dúvidas, dificuldades e desafios acerca dos direcionamentos e execuções de trabalhos que efetivamente pudessem favorecer o aprendizado, visto que o atendimento aos alunos foi árduo (e continua sendo) em um ano de incertezas, com realidades e contextos singulares que consternavam às docentes formas de atuar que fossem significativas para os alunos.

A PI 12 revelou que o suporte da mentora, no processo de construção das atividades pedagógicas, envolvendo conteúdos do currículo programático, foi fundamental, ao lhe “dar o peixe”, enviando alguns modelos de atividades que servissem de exemplo para efetuar

suas próprias; o que foi sucedido com êxito, ao exprimir que conseguia desenvolvê-las e até recebeu elogios da gestão e dos pais da escola onde trabalha. Neste sentido, a PI 63 declarou a importância do programa como suporte pedagógico, que lhe acalentou, trazendo segurança no enfrentamento às suas dificuldades.

Diante dos percalços confrontados, especialmente, durante a pandemia, o assessoramento dos mentores foi essencial. A ajuda e os encaminhamentos da mentora da PI 75 foram primordiais para que essa pudesse refletir sobre seu trabalho e sua relação com as famílias de seus alunos, e que puderam ser relatados por meio de produção escrita, indicada pela própria mentora. A PI explicita, ainda, o processo de reflexão sobre a ação e a importância da escrita na promoção de processos reflexivos (SCHÖN, 1983):

Eu tinha muita dificuldade na elaboração das atividades e no contato com os pais. A [mentora] me indicou alguns textos que falavam sobre a questão da pandemia. Além disso, eu produzi outros textos relatando as minhas dificuldades e isso me levou à reflexão desse momento. Ela também me deu algumas dicas de como agir nesse momento (PI 75, questionário, 2020).

Concernente à condução de processos de avaliação, o contexto pandêmico trouxe grandes desafios e dilemas para as iniciantes. Para a PI 59, por exemplo, esse momento foi desgastante, visto os questionamentos acerca da forma de avaliar os alunos de forma remota. Oliveira e Souza (2020) atentam para os desafios de atribuir uma nota ao desempenho do aluno, antes, realizado por meio de um acompanhamento mais individualizado do professor, agora, no momento pandêmico que vivenciamos, trouxe o distanciamento e a fragilidade das relações interpessoais.

Por isso,

[...] essa relação professor-estudante é essencial, inclusive, para sanar muitos dos problemas de aprendizagem dos estudantes que podem em alguns casos estar atrelados à metodologia utilizada

pelo professor, que geralmente é presença marcante no processo de avaliação definido por este. Segundo Lopes (2006), o processo de avaliação utilizado pelo professor não pode estar dissociado da metodologia de ensino deste para que ocorra a aprendizagem (OLIVEIRA; SOUZA, 2020, p. 21).

Logo, parece significativo ao professor, diante do contexto inusitado que lhe fora apresentado, reformular suas práticas para se adaptar à nova realidade enfrentada, refletir sobre as novas demandas e necessidades de aprendizagem de seus alunos, bem como implementar e/ou reconstruir sua didática e, propriamente, sua forma de avaliar, o que torna o trabalho e a atuação docentes ainda mais complexos. A PI 59 acrescenta que esse assunto, trabalhado dentro do programa, foi essencial e muito esclarecedor, ajudando-a na execução de ações no contexto de seu ambiente de trabalho.

No que se refere à falta de apoio das escolas ou órgãos responsáveis pela educação, a PI 25 trouxe um depoimento forte a respeito deste assunto:

A maior dificuldade encontrada por mim foi que, na escola em que trabalho, estava fazendo praticamente tudo sozinha. Sinalizei, depois de dois meses, que precisava que fossem reduzidas as vivências lúdicas. E isso não pôde ser feito. A partir disso, as outras professoras da manhã também começaram a ajudar (PI 25, questionário, 2020).

Apesar de não haver orientações iniciais das redes de ensino sobre os encaminhamentos das aulas, dificultando as ações a serem tomadas pelos professores, a professora iniciante atestou que, por meio da ajuda de suas colegas, foi possível dar continuidade às atividades, pois, sozinha, os desafios foram intensos e muito difíceis. Adiciona que o programa a ajudou a enxergar que é importante dividir tarefas entre os pares e não se sentir culpada por isso, afinal, os colegas, assim como ela, são professores e estão vivenciando situações que podem ser similares. A narrativa indica como programas de mentoria podem ser relevantes para que professores iniciantes possam ter

um período de indução docente rico em aprendizagens e desenvolvimento profissional. Ademais, aponta que o apoio dos pares pode ser essencial para o exercício de uma prática mais tranquila e menos traumática (MARCELO, 2009; LIMA, 2006, 2007), sobretudo em tempos tão incertos.

Isto se reflete, inclusive, no relato da PI 79, que expressou que foi possível realizar os encaminhamentos de forma virtual, tanto com os alunos, quanto com sua mentora, frisando, principalmente, a parceria com a professora experiente (mentora) que pôde ajudá-la desde o início da pandemia, momento em que a Secretaria de Educação de sua cidade ainda não tinha entrado em contato para maiores informações e direcionamentos, não promovendo o suporte inicial e desejável para a mudança das práticas e a continuidade das aulas de forma remota.

Sobre a interação com os pais/com a família e a falta de recursos, 06 PIs (17, 33, 50, 59, 63 e 75) relataram que sentiram dificuldade na interação com as famílias, por essas passarem a ser as principais mediadoras entre o professor e o aluno. A PI 50 pontuou que as suas dificuldades giravam em torno do retorno das famílias e 02 iniciantes (33 e 60) discorreram sobre a dificuldade para realizar o ensino remoto sem ter recursos. Nas palavras da PI 60:

Minhas dificuldades foram relacionadas à falta de recursos diferenciados para utilizar nas aulas. Passei a minha dificuldade para a minha mentora e ela me mostrou caminhos que eu não conhecia, como sites para montar jogos relacionados ao conteúdo trabalhado etc. (PI 60, questionário, 2020).

Assim, percebe-se a preocupação da iniciante em se utilizar de recursos que pudessem ser atrativos aos alunos, como os jogos. Por meio destes, é possível explorar meios e formas de aprender, pois estimulam a cognição, bem como transbordam outros elementos interessantes à aprendizagem, como os aspectos sociais, culturais e afetivos (TOLOMEI, 2017). Assim, “é possível aprender a negociar em um ambiente de regras e adiar o prazer imediato. É possível

trabalhar em equipe e ser colaborativo, tomar decisões pela melhor opção disponível” (*Ibid.*, p. 151). A narrativa demonstra também que no nosso contexto social (mesmo antes da pandemia, mas, sobretudo no seu decorrer) são necessários processos de aprendizagem constantes para que professores possam utilizar recursos tecnológicos disponíveis como suporte para suas práticas pedagógicas de forma reflexiva, crítica e bem fundamentada.

Considerações finais

A pandemia da covid-19 trouxe à tona realidades familiares, profissionais e educacionais que destacam as discrepâncias sociais. Em meio ao caos e sofrimento, da dor enlutada de milhares de pessoas (quijá milhões), atos de solidariedade, compaixão e empatia pelo próximo se espalham pelo mundo. Pelas vias de comunicação e informação digitais, ações e campanhas solidárias confortam os lares e vidas que necessitam de ajuda, por estarem em situação de vulnerabilidade social extrema, diante da pouca mobilização monetária que o governo federal disponibiliza, contrastando com uma crescente alta nos preços dos serviços básicos e, principalmente, no setor alimentício.

Na educação, o impacto da pandemia da covid-19 tem gerado inúmeros retrocessos no processo de ensino e aprendizagem, seja pela falta de investimentos em materiais, infraestrutura e formação profissional, seja pela inadequada gestão das instâncias federal, estadual e municipal que não dialogam entre si em prol da qualidade prescrita e de direito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2020).

A indução docente pode ser considerada uma etapa da carreira propícia para a construção de aprendizagens e para o desenvolvimento profissional do professor. No entanto, a realidade aponta que professores iniciantes no magistério passam por momentos difíceis e vivenciam diversas tensões. Por essa razão, não raro, precisam criar estratégias de sobrevivência para desenvolverem seu trabalho. Soma-

da a isso, a pandemia parece ter tornado o início da docência ainda mais desafiador para os professores.

Isto posto, este trabalho teve por objetivo analisar e compreender os desafios vivenciados por professoras iniciantes na docência e o enfrentamento desses, considerando o apoio de um programa de mentoria em um momento atípico que a humanidade vivencia.

Foram analisadas narrativas escritas, provenientes de 18 respostas a um questionário misto, especificamente as respostas abertas, no ano de 2020. Com base nas análises dos dados, foi possível perceber que as respostas/ideias abarcavam alguns assuntos e, para este trabalho, nos centramos em dois deles, que se tornaram categorias de análise: os desafios vivenciados no período da pandemia e a forma de enfrentamento desses desafios.

Os dados revelaram que os principais desafios encontrados foram: a ausência de interação presencial com os alunos, o planejamento e elaboração de atividades, desenvolvidas no ensino remoto, significativas para todos os alunos (inclusive os Público Alvo da Educação Especial), a condução de processos de avaliação, a falta de apoio das escolas ou órgãos responsáveis pela educação, a interação com os pais/com a família, a falta de recursos.

Em relação à ausência de interação presencial com os alunos, as PIs apresentaram desafios imensos que as preocupavam acerca de seu papel nesse “novo” contexto educacional, com o distanciamento social e práticas distintas às das aulas presenciais, agora, tornadas remotas. Além disso, o tipo de interação e acompanhamento dos alunos, bem como a carência no domínio do uso de ferramentas virtuais, inclusive sobre o conhecimento dessa nova forma de atuação, trouxeram apreensão às iniciantes.

Quanto ao planejamento e elaboração de atividades significativas para os alunos, a aflição das iniciantes para oferecer atividades e pensar em formas de atuação que favorecessem o aprendizado dos mesmos foi destacada nas narrativas, expressando diversos desafios e dúvidas sobre como deveriam conduzir no “novo” ambiente de trabalho.

A avaliação neste momento pandêmico também foi mencionada e trouxe certos dilemas às PIs sobre como deveriam avaliar seus alunos de forma remota. Referente à falta de apoio das escolas ou órgãos responsáveis pela educação, as dificuldades encontradas pelas iniciantes foram bastante expressivas, posto os não direcionamentos e orientações sobre a condução das aulas pelas redes de ensino, tendo, inicialmente, que trabalharem solitariamente. Foi possível contornarem a situação com a ajuda das demais colegas de trabalho e, especialmente, das mentoras.

Já sobre a interação com os pais/com a família, a relação parece ter sido bem desafiadora, pois, neste contexto, o principal intermediador entre o professor e o aluno passou a ser a família. Quanto à falta de recursos, o maior desgaste para as iniciantes foi a realização do ensino remoto sem terem meios para fazê-lo, uma realidade que nos parece forte e vívida no cenário educacional brasileiro.

A principal forma de enfrentamento mencionada foi o apoio oferecido pelas mentoras do programa de mentoria, por meio de ações específicas e direcionadas às demandas das PIs na indicação de materiais, na sugestão de metodologias, na solicitação de atividades que incentivassem os processos reflexivos. Desse modo, o suporte pedagógico das mentoras pareceu essencial nesse momento.

Logo, a atuação das mentoras, especialmente no apoio pedagógico, mas também no emocional – principalmente ao auxiliarem as iniciantes a não se sentirem sozinhas em determinados momentos e situações –, parece ter contribuído para que as principiantes fizessem dos desafios e das situações geradoras de tensão oportunidades de crescimento profissional (OLSEN, 2010).

Os dados indicaram também que a pandemia exigiu mudanças na condução e construção das aulas das professoras iniciantes, permeadas pelas incertezas do que aconteceu e do que poderá acontecer nas escolas; ocasionando dificuldades das instituições de ensino e das professoras em elaborar um planejamento de ações. Vale frisar que, ao longo desse período pandêmico (que, infelizmente, ainda enfrentamos), as concepções, percepções, reflexões e aquisições de novos conhecimentos sobre o ensino remoto foram (e continuam)

ocorrendo em constante movimento, visto que as adaptações a esse “novo” contexto podem perdurar, mesmo após a pandemia.

Além disso, ao demonstrarem o quanto foi importante a presença de suas mentoras em um momento tão complicado, parece possível sugerir que as professoras iniciantes validaram a importância do referido programa e dos programas de apoio ao início da docência, sobretudo no enfrentamento de momentos extremamente desafiadores e, em especial, neste momento atípico que vivenciamos.

REFERÊNCIAS

AMARO, A.; MACEDO, L.; PÓVOA, A. **A Arte de Fazer Questionários**. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Metodologias de Investigação em Educação. Ano letivo 2004/2005. Disponível em: http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/a_arte_de_fazer_questionario.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados. (Coleção polêmicas do nosso tempo). 2009.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020, 59 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 maio 2021.

CARDOSO, L. C. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência em um espaço híbrido de formação**: o terceiro espaço. 2016. Tese (Doutorado) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2016.

COLE, A. L.; KNOWLES, J. G. Teacher development partnership research: A focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**, 30, p. 473-495, 1993.

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. de M. P. #FIQUEE-MCASA: educação na pandemia da covid-19. **EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777>. Acesso em: 20 maio 2021.

CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-15, jan./dez., 2020.

GAIRÍN, J. S. La creación y gestión del conocimiento colectivo a través de la red. In: FIDALGO, F. S. R. *et al.* (org.). **Educação a Distância – meios, atores e processos**. Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

LIMA, E. F. de (org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro, 2006.

LIMA, E. F. de. . Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem os estudos. **Edição e Linguagem**, Ano 10, n. 15, p. 138- 160. jan./jun., 2007.

MARCELO, C. La formación de los formadores como espacio de trabajo e investigación: dos ejemplos. **XXI Revista de Educación**, v. 1, p. 33-57, 1999.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez., 2009.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. Políticas y programas de inducción en la docencia en latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1224-1249, out./dez., 2017.

MARIANO, A. L. S. A. A pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional: algumas características. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29, 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Centro de Convenções, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT08-2119-Int.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

MIZUKAMI, M. G. N (org.). **Escola e aprendizagem da Docência** – processos de investigação e formação. São Carlos/SP: Inep/EDUFSCar, 2003.

NONO, M; MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, set./dez., 2006.

OLIVEIRA, R. M. M. A. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289- 305, maio/ago., 2011.

OLIVEIRA, H. V.; SOUZA, F. S. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (covid-19). **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, ano II, v. 2, n. 5, 2020.

OLSEN, B. **Teaching for success: Developing your teacher identity in today's classroom**. Boulder, London, CO: Paradigm, 2010.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Histórico da pandemia de covid-19**. (s/d). Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 04 maio 2021.

PEÑA, M. de L. D. J.; ALLEGRETTI, S. M. de M. Escola Híbrida: aprendizes imersivos. **Revista Contemporaneidade Educação e Tecnologia**, v. 1, n. 2, 2012. Disponível em: http://revistacontemporaneidadeeducacaoetecnologia02.files.wordpress.com/2012/05/edutechi_p uc20121.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

PEREIRA, A. J.; NARDUCHI, F.; MIRANDA, M. G. Biopolítica e educação: os impactos da pandemia de covid-19 nas escolas públicas. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, jul./out., 2020.

REALI, A. A. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, jan./abr. 2008.

REALI, A. A. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Comunidade de aprendizagem profissional: tensões nos processos de desenvolvimento profissional de mentoras. **Educação**, v. 39, n. 1, 2016. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.1.14500>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/14500>. Acesso em: 20 maio 2021.

REALI, A. M. de M. R.; MASSETTO, D. C.; GOBATO, P. G.; BORGES, F. V. A. A construção da identidade de uma mentora: o Programa de Formação *Online* de Mentores em foco. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, maio/ago., 2018.

SANTOS, S. Desenvolvimento profissional e reflexividade: um estudo longitudinal de percursos de formação. **Colóquio do Museu Pedagógico**, v. 8, n. 1, 2009.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**: How professionals think in action. 1983.

SENHORAS, E. M. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, Ano II, v. 2, n. 5, 2020.

SOUSA, M. G. S.; CABRAL, C. L. O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, jul./dez., 2015.

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva- interpretativa e política de sentido. **Educação**. Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

SOUZA, E. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, Ano XVII, v. 17, n. 30, jul./dez. 2020.

TANCREDI, R. M. S. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma reflexão. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

TOLOMEI, B. V. A gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação. **EaD em Foco**, v. 7, n. 2, p. 145-156, 2017.

VAUGHAN, N. A blended community of inquiry approach: Linking student engagement and course redesign. **The Internet and Higher Education**, 13, 1-2, 2010.

WALBERG, H. J.; PAIK, S. **Práticas Educativas Eficazes – Academia Internacional de Educação**, Departamento Internacional de Educação França: Unesco, 2000.

SOBRE OS ORGANIZADORES

AMANDA OLIVEIRA RABELO

É professora associada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) no Departamento de Teoria e Planejamento do Ensino (DTPE) do Instituto de Educação (IE), foi premiada como Jovem Cientista do Nosso Estado pela Faperj em 2020 e 2016. Foi professora da Universidade Federal Fluminense, onde coordenou a elaboração e o envio da proposta do Mestrado de Ensino para a Capes, aprovada em 2014, coordenando o curso de Mestrado em Ensino de 2015 a 2017. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: indução profissional docente, formação de professores dos anos iniciais e educação infantil, prática pedagógica, estágio docente, escolha profissional, e memória.

CARLOS MARCELO

Es Catedrático del Área de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla (España). Responsable del grupo de investigación IDEA evaluado como grupo de excelencia. Ha sido responsable de la docencia Universitaria de la Agencia Andaluza de Evaluación y Acreditación (AGAE) hasta febrero de 2013. Director del Máster en E-learning: tecnologías para el aprendizaje a través

de internet. Ha sido Coordinador del programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Sevilla. Tiene un índice H de 58 y 21433 citas según Google Scholar.

ANA MARIA MONTEIRO

É professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPQ, é professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ e do Programa de Pós-graduação em Ensino de História-PROFHISTÓRIA/ CAPES/UFRJ. Líder do Grupo de Pesquisa em Ensino de História e Formação de Professores/ GEHPROF/UFRJ/CNPQ, integra o Laboratório do Núcleo de Estudos Curriculares/NEC e o Grupo de Pesquisa Interinstitucional Oficina de História/CNPQ. Desenvolve pesquisas sobre currículo e formação de professores nas áreas de Educação e História, com foco nos seguintes temas: ensino de história, história do currículo e das disciplinas escolares, docência, indução profissional, saberes docentes e conhecimento escolar. Exerceu a função de Diretora da Faculdade de Educação da UFRJ de 2008 a 2015 e a Coordenação adjunta nacional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História/ ProfHistória de 2017 a 2019.

MARIA AMÉLIA GOMES DE SOUZA REIS

É Membro integrado do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX- CEIS 20 da Universidade de Coimbra. Professora associada e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio-PPG-PMUS/MAST-UNIRIO - Educação, Museologia e Patrimônio - Educação Intercultural. Líder do GP Práticas Educativas (formais e não-formais), Formação e Desenvolvimento Social; Ex-Presidenta da Fundação de Ciência e Tecnologia Jorge Duprat Figueredo de Saúde e segurança no Trabalho, Fundacentro/MTE (de 2013 a 2016), ex-Subsecretaria de Educação e Gestão da SEEDUC/RJ; membro do Conselho Estadual de Educação e presidente da Comissão de Diversidade Cultural e

Inclusão do CCE/RJ. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na formação docente e currículos específicos em diversos níveis e modalidades da educação, saúde e cultura.

PAULA MARCELO-MARTÍNEZ

Es Graduada en Pedagogía y Master en Dirección y Evaluación de la Calidad de Instituciones de Formación. Doctoranda del Programa de Educación de la Universidad de Sevilla. Docente e investigadora en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla (España). Es miembro del grupo de investigación IDEA de la Universidad de Sevilla en diferentes programas de educación y formación. Ha trabajado como consultora educativa y diseñadora de capacitación para maestros y empleados. Ha sido docente en asignaturas universitarias relacionadas con la competencia digital y las nuevas tecnologías aplicadas en la docencia. Está investigando sobre el aprendizaje docente en las redes sociales.

