



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA  
CURSO DE MESTRADO

RAY-LLA WALLESKA SANTOS FERREIRA GOUVEIA

**CASOS DE ENSINO COM PROFESSORES INICIANTEs: caminhos de imersão na  
docência e desenvolvimento profissional**

CARUARU

2020

RAY-LLA WALLESKA SANTOS FERREIRA GOUVEIA

**CASOS DE ENSINO COM PROFESSORES INICIANTEs: caminhos de imersão na  
docência e desenvolvimento profissional**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

**Área de concentração:** Ciências Humanas

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Joselma do Nascimento Franco.

CARUARU

2020

Catálogo na fonte:  
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

G719c Gouveia, Ray-Ila Walleska Santos Ferreira.  
Casos de ensino com professores iniciantes: caminhos de imersão na docência e desenvolvimento profissional. / Ray-Ila Walleska Santos Ferreira Gouveia. – 2020.  
191 f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Maria Joselma do Nascimento Franco.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Educação Contemporânea, 2020.  
Inclui Referências.

1. Método de estudo de casos – Caruaru (PE). 2. Professores – Formação Caruaru (PE). 3. Estratégia (Filosofia). 4. Professores iniciantes – Caruaru (PE). 5. Profissões - Desenvolvimento – Caruaru (PE). I. Franco, Maria Joselma do Nascimento (Orientadora). II. Título.

CDD 370 (23. ed.)

UFPE (CAA 2020-195)

RAY-LLA WALLESKA SANTOS FERREIRA GOUVEIA

**CASOS DE ENSINO COM PROFESSORES INICIANTEs: caminhos de imersão na  
docência e desenvolvimento profissional**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

Aprovada em: 01/09/2020.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Joselma do Nascimento Franco (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Simone Albuquerque da Rocha (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Mato Grosso

Obra dedicada ao Senhor, porque DEle, por meio DEle e para Ele são todas as coisas.

Por isso, reconheço que tudo que tenho, tudo que sou e o que vier a ser, vem DEle.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por todo o sustento, por toda a força e sabedoria a mim concedidas. Sei que sem sua infinita misericórdia e graça, eu não chegaria a lugar algum. Por isso, agradeço ao meu Pai do céu, por me escolher desde o ventre, por sonhar sonhos ainda maiores, por me permitir alçar altos voos e por me acompanhar em cada um deles, carregando-me no colo sempre que precisei. És um bom Pai e a Ti sou imensamente grata.

Ao meu esposo, Tarsis Gouveia, por todo companheirismo, por toda compreensão ao longo de tantos dias... Meu parceiro de vida, gratidão por sua maturidade em tantos momentos, por suas palavras de alento e por sua mão sempre segurando a minha. Sou grata ao Senhor por poder compartilhar a vida ao seu lado, amo você para todo o sempre!

Aos meus avós que não mais os tenho, sigo os amando todos os dias. Aos dois que aqui estão, firmes e fortes, Noêmia e Severino, obrigada por cada gota de amor a mim doada, vocês são presentes de Deus aqui na Terra. Vozinha, obrigada pelas orações, pelos ensinamentos, pelas lágrimas em conjunto, eu te amo! A senhora é o maior exemplo de mulher que eu tenho. Vô, eu te amo, sou grata por te ter ativo em minhas memórias de infância e peço a Deus que traga alívio e paz para os seus dias, peço saúde e que o senhor sinta sempre o nosso amor.

Aos meus pais, meus maiores exemplos de vida e força, aqueles que acreditaram em mim ainda no ventre, louvo a Deus pela vida de vocês. Vocês são bênçãos, meus espelhos, minhas inspirações de vida. Obrigada por todos os ensinamentos, pelos sábios conselhos, pela força quando mais precisei, por me ajudarem a não desistir na caminhada... Vocês são os melhores e eu os amo! Vera e Romanti-Ezer, obrigado por serem luzes no meu caminho.

À minha Nany, minha irmã de fé, só sei ser grata e pedir ao Senhor que continue realizando todos os sonhos Dele em sua vida, em todos os âmbitos. Te amo minha pequena, obrigado pelas injeções de ânimo e pelo riso solto de sempre. Aos demais familiares, tios/as, primos/as, cunhados, gratidão pelas orações e pela compreensão em meio as minhas ausências. Amo cada um/a.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Joselma Franco, a palavra é gratidão por todo o cuidado em me orientar, por toda excelência ministrada a cada detalhe. Agradeço pelos percursos trilhados juntas, pelas partilhas e mais ainda, pelos saberes de vida expressos ao longo do caminho. Guardo comigo cada palavra, cada conselho, pois todos estes me ajudaram a chegar até aqui.

À minha turma 2018.2 e a todos os colegas da Universidade, em especial, Ana Priscila e Juliana, agradeço pelo compartilhamento, pela colaboração, agradeço pelas ajudas mútuas

que experienciamos e muito me alegro em perceber que estamos juntos não apenas no Mestrado, mas na vida como um todo. Vocês tornaram o caminho mais leve e alegre!

À banca, composta pelas professoras: Dr<sup>a</sup> Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná, que conhece meus percursos desde o Pibid na graduação em Pedagogia, o meu sincero muito obrigada por cada palavra, pela sensibilidade e afeto em cada observação e por todas as contribuições que me permitiram chegar até aqui.

À professora Dr<sup>a</sup> Simone Albuquerque da Rocha, sou grata pela disponibilidade e pelas contribuições. Seu olhar específico para os casos de ensino me ajudou a avançar na Pesquisa, ampliando as possibilidades de estudo e formação por meio da estratégia sobretudo com professores iniciantes.

Agradeço também a professora Dr<sup>a</sup> Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida, que também me acompanha desde a graduação em Pedagogia e que participou com toda sua experiência na condição de suplente.

À professora Dr<sup>a</sup> Marli Amélia Lucas de Oliveira, expresso gratidão pois mesmo de longe, participou de minha banca na condição de suplente contribuindo com este momento de maneira significativa.

Aos professores iniciantes que embarcaram nesta Pesquisa conosco, meu muito obrigada. Aprendi muito com cada um/a de vocês e pude perceber o quanto podemos nos fortalecer em coletivo, direcionando nossa prática pela via da ética, do compromisso social e do cuidado de si e do outro e, assim, superar os desafios que a docência traz.

A toda comunidade acadêmica do CAA com a qual passei boa parte de meus dias: coordenação do Programa, Secretaria, professores, meu muito obrigada pela força através das mensagens, e-mails e convites, eventos e aulas. As aprendizagens construídas seguirão comigo, indo para além dos conceitos e conhecimentos. Vocês nos inspiram a resistir, a lutar por um projeto de interiorização de Universidade pública que tem transformado vidas aqui no Agreste de Pernambuco.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de Bolsa de financiamento à Pesquisa no ano de 2018.

## RESUMO

O presente estudo situa-se nas discussões acerca da formação de professores e versa sobre professores iniciantes, que vivenciam a imersão na profissão. Articulamos nossas discussões aos casos de ensino enquanto estratégias formativas de desenvolvimento profissional, que contribuem para a imersão na docência. Tomamos como objeto de pesquisa “os casos de ensino com professores iniciantes em contexto de imersão na profissão” e como problema central: Como os casos de ensino, enquanto caminhos de imersão profissional e reflexão sobre a prática, podem contribuir para o desenvolvimento de professores iniciantes? Como objetivo geral, temos: Compreender os casos de ensino enquanto caminhos de reflexão sobre a prática que podem contribuir para a imersão na docência e o desenvolvimento profissional de professores iniciantes. Como objetivos específicos, destacamos: Examinar, junto aos professores iniciantes, casos de ensino que levem em conta os elementos da imersão na docência e desenvolvimento profissional; Elaborar, junto aos participantes da pesquisa, casos de ensino que fomentem a reflexão e a imersão na docência a partir dos elementos que mobilizam em suas práticas; Analisar como a reflexão de casos de ensino pode contribuir para a imersão na docência e o desenvolvimento profissional. Ancoramos nossas discussões nas categorias teóricas: professores iniciantes, com autores/as como Carlos Marcelo (1999), Cavaco (1999), Huberman (2013) dentre outros; casos de ensino, amparadas em Mizukami (2000), Nono (2005), Domingues (2007), Mussi (2007); e para discutir desenvolvimento e aprendizagem da docência, partimos de autores como Nóvoa (1992; 1999; 2019), Pereira (2014), Day (2001), dentre outros. Nosso percurso metodológico se pautou em uma abordagem predominantemente qualitativa, conforme André (2013). Para chegarmos aos professores iniciantes, utilizamos o instrumento questionário de acordo com Markoni e Lakatos (1999) e, em seguida, fizemos uso dos grupos de discussão a partir de Weller (2010) em consonância com a intervenção por meio de casos de ensino como procedimentos de produção dos dados da pesquisa, conforme apresentam Nono (2005) e Domingues (2013). Os dados foram analisados na perspectiva da análise de conteúdo conforme Moraes (1999), em que a interpretação se dá por meio das temáticas e significados que emergem. Como resultados da pesquisa, temos que **os casos de ensino contribuem para a imersão na docência, reflexão da prática e desenvolvimento profissional**, na medida em que se configuram como estratégias que propiciam o mergulho na cultura da docência evidenciando a práxis. Em nossas análises, identificamos que por meio **dos casos de ensino, diferentes elementos de desenvolvimento profissional**, tais como os **desafios da prática, o compromisso social e a sensibilidade**, puderam ser exercitados, contribuindo, assim, para a imersão de professores/as iniciantes na docência. Para além, vimos, ainda, que no que se refere **à reflexão e à imersão na docência** a partir dos elementos que mobilizam em suas práticas, os casos de ensino foram propulsores de um movimento de aprendizagem pela via da **reflexividade**, da **coletividade** e da **significação**, propiciando aos professores/as o pensar e repensar as práticas, construindo e reinventando suas ações de maneira intencional e comprometida com os valores éticos da docência, o que evidencia a experimentação da práxis pedagógica.

**Palavras-chave:** Casos de ensino. Estratégia formativa. Professores iniciantes. Desenvolvimento profissional. Imersão na docência.

## ABSTRACT

The present study is based in the discussions about the teachers training and refer to beginners teachers , that experience the immersion in the profession. We articulate in our discussions in the cases of teaching while formative strategies in the professional development, that contribute to the teaching immersion. We take as research object “the cases of teaching with beginners teachers in the context of immersion in the profession” and as the central problem: How the cases of teaching, while ways of professional immersion and reflection about the practice, can contribute to the development of beginners teachers? As the main objective, we have: Comprehend the cases of teaching while ways of reflection about the practice that can contribute to the immersion in the teaching and the professional development of beginners teachers. As specifics objectives, we highlight: To examine, with the beginners teachers, cases of teaching that take in the elements of the immersion of teaching and professional development; Create, with the research participants, cases of teaching that foment the reflection and the teaching immersion and the professional development. We based ours discussions in the theoretical categories: beginners teachers, with authors like Carlos Marcelo (1999), Cavaco (1999), Huberman (2013) including others; also the category cases of teaching, based in Mizukami (2000), Nono (2005), Domingues (2007), Mussi (2007); and to discuss the development and the teaching learning, we start with authors like Nóvoa (1992; 1999; 2019), Pereira (2014), Day (2001), among others. Our methodologic route was guided in a predominantly qualitative approach, according to André (2013). To get to the beginners teachers, we use the quiz as instrument according to Markoni and Lakatos (1999) and, then, we made groups of discussions from Weller (2010) in consonance with the intervention through the cases of teaching as production procedures from the research data, according to Nono (2005) and Domingues (2013). The data were analyzed in perspective of the content study according to Moraes (1999), on what the interpretation is based according to the themes and meanings that appear. As the result of the research, we have that **the cases of teaching contribute to the teaching immersion, reflection of the practice and the professional development**, while they represent as strategies that provide the immersion in the teaching culture showing the praxis. In our studies, we identify through **cases of teaching, different elements of professional development, as such practices challenges, the social compromise and the sensibility**, could be developed, contributing to the immersion of the teachers/ beginners in the teaching. Beyond that, we still saw that according to the reflection and teaching immersion from elements that help the practice, the cases of teaching were helpers of one learning movement through the way of reflexivity, collectivity and significance, providing to the teachers the thinking and rethinking the practical , building and reinventing their actions in the intentional manner and compromised with the ethical values of teaching, that show the experimental pedagogical praxis.

**Keywords:** Cases of teaching. Formative strategies. Beginners teachers. Professional development. Teaching immersion.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Relação dos casos de ensino com o Desenvolvimento Profissional .....	69
Figura 2 – Etapas da Análise de Conteúdo segundo Moraes (1999).....	111

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Lista de pesquisas correlatas encontradas no GT 08 da ANPED .....	36
Quadro 2 – Lista de pesquisas correlatas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES .....	37
Quadro 3 – Lista de pesquisas correlatas encontradas no Oásis .....	38
Quadro 4 – Lista de pesquisas correlatas encontradas na Universidade Presbiteriana Mackenzie .....	40
Quadro 5 – Lista de pesquisas correlatas encontradas no Banco de Teses e Dissertações da USP .....	42
Quadro 6 – Lista de pesquisas correlatas encontradas na UFSCAR .....	43
Quadro 7 – Lista de pesquisas correlatas encontradas no Repositório UFPE .....	45
Quadro 8 – Lista de pesquisas correlatas encontradas nos Anais do EPEN .....	46
Quadro 9 – Quantidade de professores ingressantes na Rede Municipal de Caruaru .....	88
Quadro 10 – Caracterização geral da Rede Municipal de Caruaru ano 2019 .....	90
Quadro 11 – Escolas que receberam professores nas últimas seleções simplificadas .....	92
Quadro 12 – Caracterização dos participantes da pesquisa .....	97
Quadro 13 – Cronograma de sessões – Grupos de Discussão com Professores Iniciantes ...	104

## LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPEN	Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste
GPENAPE	Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos
GT	Grupo de Trabalho
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
SEDUC	Secretaria de Educação
SISMUC	Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Caruaru
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2</b>	<b>MAPEAMENTO DAS PESQUISAS CORRELATAS: IMERSÃO NA DOCÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL A PARTIR DE CASOS DE ENSINO</b> .....	33
2.1	PESQUISAS CORRELATAS SOBRE NOSSO OBJETO DE ESTUDO: CASOS DE ENSINO COM PROFESSORES INICIANTES EM CONTEXTO DE IMERSÃO NA PROFISSÃO .....	33
<b>3</b>	<b>INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: PERCURSOS DE IMERSÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES</b> .....	49
3.1	PRIMEIROS CONTATOS COM A DOCÊNCIA: INSERÇÃO, INDUÇÃO E IMERSÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES .....	49
<b>3.1.1</b>	<b>Professores iniciantes e os desafios de uma aprendizagem contínua da profissão</b> .....	58
3.2	CASOS DE ENSINO COMO CAMINHOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE .....	64
<b>3.2.1</b>	<b>Casos de ensino como estratégia formativa de aprendizagem profissional e imersão na docência</b> .....	65
<b>3.2.2</b>	<b>Desenvolvimento profissional pela via da reflexividade: aderência à profissão por meio de casos de ensino</b> .....	71
<b>4</b>	<b>BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: CAMINHOS DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA</b> .....	82
4.1	A PESQUISA .....	82
4.2	O CENÁRIO DE INVESTIGAÇÃO: CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CARUARU-PE .....	83
4.3	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: SELEÇÃO E CARACTERIZAÇÃO ..	94
4.4	PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA .....	98
<b>4.4.1</b>	<b>Análise de conteúdo</b> .....	110
<b>5</b>	<b>CASOS DE ENSINO ENQUANTO CAMINHOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E APRENDIZAGEM DA</b>	

	<b>DOCÊNCIA DE PROFESSORES INICIANTEs: O QUE OS DADOS REVELAM?.....</b>	<b>115</b>
5.1	ELEMENTOS DA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA QUE FOMENTAM O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTEs REVELADOS A PARTIR DOS CASOS DE ENSINO: DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE, COMPROMISSO SOCIAL E SENSIBILIDADE .....	117
5.2	CONTRIBUIÇÕES DOS CASOS DE ENSINO PARA IMERSÃO NA DOCÊNCIA DE PROFESSORES/AS INICIANTEs: REFLEXIVIDADE, COLETIVIDADE E SIGNIFICAÇÃO.....	135
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>154</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>165</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE CARUARU.....</b>	<b>181</b>
	<b>APÊNDICE B – CASO DE ENSINO “O MENINO AZUL E OS CAMINHOS DE LEITURA DAS CRIANÇAS” .....</b>	<b>182</b>
	<b>APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE UM CASO DE ENSINO.....</b>	<b>185</b>
	<b>ANEXO A – CASOS DE ENSINO ELABORADOS PELOS/AS PROFESSORES/AS INICIANTEs PARTICIPANTEs DA PESQUISA....</b>	<b>187</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, intitulada *Casos de ensino com professores iniciantes: caminhos de imersão na docência e desenvolvimento profissional*, insere-se nas discussões acerca da formação de professores e versa sobre os percursos de iniciação e desenvolvimento profissional de professores iniciantes, considerando os casos de ensino como estratégias formativas que podem propiciar a reflexão sobre a docência por meio da tematização das práticas cotidianas desenvolvidas pelos docentes, desde as primeiras vivências na profissão, isto é, desde a iniciação à docência.

O estudo está em desenvolvimento no grupo de Pesquisa GPENAPE<sup>1</sup>, vinculado à pesquisa interinstitucional desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), coordenada pela Professora Doutora Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, denominada: *Processos de Indução a Professores Iniciantes nas escolas públicas de Educação Básica: o que cabe à escola e à Secretaria de Educação?* Trata-se de um estudo que será realizado em, pelo menos, dez diferentes municípios do Brasil, sendo Caruaru um deles.

Ao articular a pesquisa à minha trajetória de vida, posso afirmar que, ainda na infância, a docência passou a me cativar por meio de duas tias, também professoras, uma apaixonada pela alfabetização e que buscava sempre me envolver nas atividades que realizava e outra muito estudiosa e concentrada. Cresci em meio a uma escola privada de educação básica e, vendo o fazer delas, me peguei desejosa de continuar estudando e me formando, de modo que entrei no curso de Pedagogia e, desde então, não parei.

Ao longo da graduação na Universidade Federal de Pernambuco, mais especificamente no Centro Acadêmico do Agreste, pude descobrir a docência de forma consistente e não apenas teórica, vivenciando diferentes experiências formativas. Neste espaço, percebi-me não apenas enquanto aluna, mas como fruto de um projeto de interiorização da universidade pública que pode, sim, transformar a realidade de uma região, por meio da educação pública de qualidade socialmente referenciada<sup>2</sup>.

Durante o curso, ingressei no Pibid<sup>3</sup> – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Ao longo desta rica experiência de inserção profissional, pude compreender, ainda

---

<sup>1</sup> Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos da UFPE - CAA

<sup>2</sup> A concepção de qualidade social a que nos referimos relaciona-se a um coletivo de autores (FRIGOTTO, 1996; CAMINI, 2001; OLIVEIRA; ARAUJO, 2005; GADOTTI, 2010) que afirmam a necessidade de superação do modelo de qualidade total, capitalista e excludente na educação, em defesa de uma construção de educação e sociedade baseada no princípio democrático e popular.

<sup>3</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, financiado pela CAPES.

mais, que a docência não se trata de um “dom”. Ao contrário disto, vi que ser professor exige um processo de constante formação, exige desnudar-nos de certezas hoje obsoletas para reaprendermos a ser e estar no mundo. Por meio do estudo, entendi que a docência exige de nós uma postura crítica, conforme assinalada por Freire (2001), e não se trata, portanto, de uma prescrição a ser seguida, mas envolve a necessidade de nos colocarmos na condição de aprendizes e ensinantes na cotidianidade educativa com a qual estamos envolvidos.

Por meio do Pibid, pude ainda me perceber aprendente da profissão, na medida em que não apenas praticávamos na escola, mas estudávamos e aprofundávamos em grupo as questões relativas ao nosso fazer. Dessa forma, vivenciei um processo de inserção profissional por meio da universidade, que me possibilitou a permanência na educação básica até os dias de hoje.

Ainda sobre minha trajetória, concluí a graduação em Pedagogia e escolhi como objeto de estudo do Trabalho de Conclusão de Curso a formação/atuação de professores iniciantes egressos do PIBID. A partir desta experiência, foi possível dar continuidade às pesquisas acerca da formação de professores iniciantes, aprofundando nossos saberes a partir do PPGEduc - Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, também da Universidade Federal de Pernambuco. No mestrado, pude descobrir, junto à minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Joselma Franco, que a resistência é o caminho, que precisamos lutar para que a formação avance na perspectiva social para que não sejamos entregues à lógica do mercado, aos desmontes almejados pela privatização e insistir para que os investimentos em Pesquisa e Ciência tenham continuidade, para que muitos outros filhos/as de trabalhadores tenham acesso ao ensino superior e à Pós-graduação pública, assim como eu tive.

Neste sentido, o desenvolvimento de nossos estudos, na linha de Pesquisa “Docência, Ensino e Aprendizagem”, teve sequência e a experiência tem nos mostrado o quanto é necessário resistir, o quanto precisamos destes espaços formativos para o fortalecimento de nosso povo, de nossa educação de maneira geral, principalmente ao analisarmos a conjuntura política que estamos enfrentando atualmente.

Assim, esta pesquisa surge do desejo de compreender um pouco mais sobre professores iniciantes e sobre a aprendizagem da docência, haja vista que, desde a graduação em Pedagogia, trouxemos esta discussão no Trabalho de Conclusão de Curso<sup>4</sup> a partir das experiências vividas no Pibid, conforme antes mencionado. A partir do Grupo de Pesquisa GPENAPE, identificamos, nos diferentes estudos e projetos realizados, a necessidade de continuar

---

<sup>4</sup> Trabalho de Conclusão de curso intitulado “Professores iniciantes egressos do Pibid: as contribuições do programa a partir das vozes dos egressos do Centro Acadêmico do Agreste – CAA – UFPE”, realizado para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia. Conclusão em 2017.

pesquisando sobre os professores iniciantes e a aprendizagem da docência, como um processo que se desenvolve a partir de diferentes saberes e experiências, um percurso complexo que envolve tempo e especificidades da profissão, que não se dão de maneira estática.

Portanto, esta pesquisa trabalha com professores iniciantes, compreendendo-os enquanto docentes que iniciam suas trajetórias profissionais na escola após a formação inicial (GUARNIERI, 2005; HUBERMAN, 2013; IMBERNÓN, 2009; CARLOS MARCELO, 1999; CAVACO, 1999; ANDRÉ, 2012). De acordo com o coletivo de autores, ser professor iniciante é estar envolto em uma experiência que é permeada por diferentes aspectos, tais como a interiorização de normas e da cultura escolar, a construção de habilidades pedagógicas, didáticas e sociais necessárias para o desenvolvimento das atividades ao longo da carreira.

A iniciação profissional é um momento bastante específico, considerado pelos autores como período de choque, de descoberta e incertezas (CARLOS MARCELO, 1999; HUBERMAN, 2013, GONÇALVES, 1992). É nesta fase que os professores recém-formados inserem-se no mundo do trabalho, articulando-se nas diferentes realidades onde irão atuar, adaptando, repensando e reformulando seus saberes, tornando-se, então, parte de um grupo profissional que descobre, pela via da ação, as estratégias que precisará mobilizar para a consolidação de sua atividade profissional.

O início da docência é um percurso que, embora permeado por desafios e incertezas, também revela ganhos profissionais, os quais não nos é possível listar por completo aqui. Segundo Cavaco (1999), é um período contraditório pois se para alguns, o início da docência é uma introdução no universo do trabalho que pode possibilitar a construção da autonomia docente, para outros, as estruturas ocupacionais podem não corresponder à identidade vocacional almejada por estes.

Neste sentido, concordamos com Carlos Marcelo (2010, p. 28) quando afirma que o início da docência “é um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal.”. De acordo com as palavras do autor, é possível compreender que a etapa de início da docência não pode ser reduzida a uma compreensão simplista de “começo”, haja vista que é uma fase específica de entrada na profissão. Precisamos entender o início da docência como espaço-tempo de desenvolvimento profissional específico, onde o percurso profissional de cada professor pode ser construído de forma individual e coletiva.

Partindo das considerações tecidas até o momento em relação aos professores iniciantes, nos cabe situar que na literatura não há um consenso a respeito desse período inicial da

docência, isto é, diferentes autores concebem este início a partir de tempos distintos. Desse modo, há quem compreenda como professor iniciante aquele que está nos primeiros três anos da profissão (HUBERMAN, 2013). Outros compreendem que esta etapa vai até os 4 anos, como Cavaco (1995). Além destes, há ainda autores como Veenman (1998) e Tardif (2014), que consideram um tempo maior para o período de iniciação, abrangendo entre os 5 e 7 anos de docência.

Afirmamos nossa posição nesta pesquisa em consonância com Huberman (2013), ressaltando que o iniciante com o qual estamos trabalhando é o professor/a que está começando a exercer a profissão, estando ainda entre os três primeiros anos de docência. Além disso, esclarecemos que o iniciante do qual falamos é aquele que, de fato, não possui experiência na docência, independente da rede em que atue no momento. Dizemos isto por entender que há também aqueles que, embora tenham experiência de alguns anos em determinada rede, podem ser ingressantes em um outro espaço educativo, ou ainda em outro segmento de ensino, entre outras especificidades.

O iniciante do qual falamos é aquele que está vivenciando a fase de descoberta, conforme apresentado por Huberman (2013), de modo que os anseios e as expectativas acerca da profissão vão sendo elaborados por meio da prática, mesmo que esta seja ainda tímida e insegura por parte do/a professor/a. Neste momento da carreira, o professor principia ações que constituem diferentes aprendizagens sobre a docência, contribuindo, assim, para o desenvolvimento profissional do mesmo.

Ainda de acordo com o autor, é preciso salientar que as vivências iniciais na profissão não se desenvolvem de um mesmo modo para todos, haja vista que as singularidades de cada um são aspectos que também influenciam na afirmação profissional dos professores. Além disso, ao nos aproximarmos de sua compreensão de iniciante, que considera os três primeiros anos, não estamos esgotando a possibilidade de continuidade do desenvolvimento deste professor, como se após estes três primeiros anos de trabalho estivesse “apto” para lidar com toda e qualquer demanda que a docência envolve.

Ao contrário disto, entendemos que pensar o desenvolvimento profissional de professores iniciantes implica analisar as vivências e percursos que realizam de maneira crítica, atentando para os aspectos que permeiam suas práticas, os saberes que envolvem e os conhecimentos que mobilizam em suas atividades cotidianas. Neste período de desenvolvimento, os/as professores precisam adquirir conhecimentos sobre si mesmos, sobre os/as estudantes, o currículo e o contexto escolar conforme sinalizado por Carlos Marcelo (2011), para que assim possam firmar sua identidade profissional em equilíbrio.

Isso não significa que aprenderão tudo no início ou que ainda serão, enquanto iniciantes, incapazes de lidar com as problemáticas da profissão docente, restando-lhes então atividades meramente burocráticas, de reprodução ou ainda de outras demandas que não sejam diretamente relacionadas ao ensino. O que gostaríamos de reafirmar nesta pesquisa é a necessidade de um olhar para o professor iniciante assim como apresentam Príncipe e André (2019), como alguém que está adentrando à profissão, que envolve um conjunto de condições que podem contribuir para o fortalecimento de sua identidade profissional.

Vislumbrando o percurso de iniciação à docência, diferentes autores têm concebido esse período de inserção como etapa que se diferencia da formação inicial, assim como da formação em atividade (VAILLANT; CARLOS MARCELO, 2012). Segundo estes autores, a inserção profissional precisa se dar de maneira a contribuir para a adaptação do professor que chega à escola, de modo que este possa, por meio mediação, aos poucos, conhecer e envolver-se com a cultura do contexto escolar.

Neste caminho, diferentes estratégias de indução profissional também vêm sendo pensadas e discutidas na literatura mais recente, sobretudo no que tange aos programas que visam ao acompanhamento dos professores iniciantes em diferentes países (CARLOS MARCELO, 2014; ALARCÃO; ROLDÃO, 2014; GALLEGO-DOMÍNGUEZ; GARCIA; ESTEPA, 2019). Quanto à indução profissional, é compreendida como uma fase de desenvolvimento específica, que pode variar quanto à estrutura e duração, tendo como foco a socialização das aprendizagens que acontecem no contexto da escola.

As autoras ressaltam que a indução profissional precisa ser concebida como possibilidade de apropriação por parte do professor do desempenho exigível para o exercício da docência, sendo esta uma importante ferramenta para a continuidade do desenvolvimento profissional de professores/as. Tomando como referência essa compreensão de continuidade, trabalhamos também em nossa pesquisa o conceito de imersão profissional, considerando que imergir na docência vai além de iniciar a atuação na escola, pois implica uma postura de aprendizagem que envolve elementos e saberes de diferentes naturezas, tais como os aspectos éticos, afetivos e subjetivos da profissão.

Além disso, compreendemos a imersão profissional como um mergulho na docência, o que nos remete à profundidade e intensidade. Por isto, concordamos com Brasil (2015, p. 43) quando nos diz que: “é a imersão nas relações iniciais que possibilita ao principiante aprender/apreender aspectos da profissão e assim ir se constituindo como professor”. Com base nas palavras da autora, reafirmamos que entendemos a imersão como processo necessário para

que os professores iniciantes afirmem suas posturas e se apropriem de elementos e estratégias necessárias para o exercício profissional da docência.

Com isto, compreendemos que, na fase inicial, não basta que os professores sejam apenas inseridos no contexto escolar onde irão atuar, pois estar inserido em determinado espaço não significa compreender-se enquanto parte do todo. Como discutido nos parágrafos anteriores, os professores iniciantes precisam estar em um constante movimento de imersão na cultura profissional da escola, que exige dos mesmos estratégias para lidar com diferentes questões, em contextos previamente organizados a partir dos demais sujeitos que lá estão e são estas vivências que possibilitarão a constituição de um caminho de aprendizagem e desenvolvimento profissional significativos, a partir das características individuais e coletivas de cada um.

Assim, conforme assinala Ponte (1998, p. 2) “o professor deixa de ser objeto para passar a ser sujeito da formação”. Ou seja, todo o percurso de aprendizagem profissional é vivenciado levando em consideração as características dos professores, seus saberes, suas vivências e relações. O autor continua afirmando que nessa perspectiva de desenvolvimento profissional, “não se procura a “normalização”, mas a promoção da individualidade de cada professor. Dá-se atenção não só aos conhecimentos e aos aspectos cognitivos, para se valorizar também os aspectos afetivos e relacionais do professor” (PONTE, 1998, p. 2).

Dessa forma, enfatizamos que o movimento de imersão na docência é um caminho para que os professores iniciantes possam construir por meio da autoria, possibilidades de afirmação e desenvolvimento profissional que os permita a compreensão de seu papel e a permanência no exercício deste. A partir de um mergulho intenso na profissão, os professores iniciantes poderão seguir seus percursos de atuação não somente a partir do que aprenderam na graduação ou, ainda, do que viram ao chegar à escola. O que se espera é que estes professores possam seguir seus trajetos, conforme assinala Marcelo Garcia (1999), como sujeitos ativos de sua própria atividade, construindo e reconstruindo saberes e significados.

Ao discutirmos a imersão profissional dos professores como um processo que confere aderência à docência, precisamos ainda destacar que, nesta pesquisa, estamos focalizando os movimentos formativos que são experienciados pelos professores iniciantes após a conclusão de sua formação inicial. Dizemos isto por reconhecer que mudanças nos cursos de Licenciatura têm encaminhado programas e projetos de incentivo e iniciação à docência e à pesquisa, com o objetivo de possibilitar aos graduandos os exercícios iniciais na profissão ainda de maneira mediada, o que é válido conforme apresentam as pesquisas de André (2001).

Exemplos como o Pibid, o Residência Pedagógica ou, ainda, os próprios estágios que compõem muitas vezes as bases dos cursos de Licenciatura são também experiências que norteiam os graduandos, que os possibilitam galgar suas trajetórias profissionais, haja vista que as bases para sua carreira estão em desenvolvimento.

No entanto, gostaríamos de salientar que estes processos que operam como gatilhos à experimentação profissional são compreendidos como caminhos de aprendizagem da docência que trazem contribuições para os estudantes na medida em que os põe no exercício da profissão ainda que de forma resguardada, pois há uma equipe que orienta, que conduz e contribui para que as atividades se desenvolvam como um todo. Desse modo, o estudante ainda não é considerado professor iniciante, pois, como sinalizamos anteriormente, não concluiu sua graduação.

Diante dos esclarecimentos acima, reiteramos que, nessa pesquisa, não estaremos trabalhando com graduandos, mas, sim, com professores que já concluíram a formação inicial e estão no período de iniciação profissional, ou seja, dentre os três primeiros anos de exercício conforme mencionado em parágrafos anteriores. Nossa opção por este iniciante é por compreendermos que para discutir o seu desenvolvimento profissional é necessário estabelecer relações com a escola, lugar onde a atuação principal dos professores se dá.

Com isto, pontuamos, ainda, que não é possível anular as bagagens que os professores iniciantes trazem consigo, desconsiderando assim os saberes que construíram antes mesmo de concluir a formação inicial, como as experiências pré-profissionais, as vivências oriundas de estágios, bancas, entre outros exemplos. No entanto, concordamos com Guarnieri (2005), Mizukami e Nono (2002) e Canário (1998) quando ressaltam a importância da aprendizagem profissional pela via do exercício da docência.

Assim, concordamos com Marcelo Garcia (2010) quando aponta que o desenvolvimento profissional centrado na escola possibilita a vivência de um trabalho coletivo, aspecto este de importância para o professor recém-chegado na profissão, onde o processo de ensino-aprendizagem precisa ser um dos eixos do trabalho docente, levando-o a refletir a partir do cotidiano da escola. É sobre esta imersão que iremos tratar, enxergando-a como alternativa para o iniciante que busca aprender e superar desafios do início da profissão.

Em continuidade, ao entendermos os professores iniciantes como eixos do processo de aprendizagem da docência, articulamos os casos de ensino em nossa discussão, tomando-os na pesquisa como estratégia formativa de desenvolvimento profissional de professores. A literatura tem mostrado que este trabalho pode fomentar a reflexão e a afirmação profissional por meio da apreensão da cultura dos espaços de atuação dos professores. Isso nos indica que,

por meio dos casos de ensino, os professores podem vivenciar uma experiência de iniciação e imersão na escola, evidenciando um movimento para além da inserção ou ingresso na rede, seja esta pública ou privada.

De acordo com Rodrigues, Mizukami, Rocha, Domingues (2017), por meio dos casos se torna possível conhecer e refletir sobre as diferentes realidades e aderir à profissão por meio do exercício docente que envolve ensino, aprendizagem, escolhas e direcionamentos dos professores mediante as necessidades dos contextos. Como sabemos, a docência não se dá de modo isolado, sozinho. Ao contrário disto, pensamos que através dos casos de ensino, professores podem analisar suas experiências, a partir das relações que se estabelecem na escola.

Neste sentido, concordamos com Domingues, Sarmiento e Mizukami (2012) quando afirmam que, entre as muitas possibilidades, os casos de ensino podem ser considerados como uma ferramenta de formação de professores, assim como de investigação de seus processos formativos, que dão voz aos mesmos a partir de um movimento de estudo e reflexão que se pauta nas vivências extraídas de suas realidades profissionais. Com isto, pensamos que os conceitos que trabalhamos estão interligados, na medida em que há a consideração dos professores iniciantes como profissionais ativos em todo o processo.

Diante do exposto, apresentamos como objeto de estudo desta pesquisa “os casos de ensino com professores iniciantes em contexto de imersão na profissão”, compreendendo-os enquanto caminho ou trajeto formativo de contribuição para o desenvolvimento profissional de professores que pode trazer ganhos para a formação e imersão na docência, ao possibilitar um outro modo de reflexão, um movimento que provoca professores a olharem para si mesmos e para suas práticas, conscientizando-se dos elementos que constituem a realidade profissional na qual estão inseridos. Pensamos, portanto, que é neste movimento que professores se reinventam, percebendo aspectos antes não refletidos, gerando outros saberes e fortalecendo princípios de uma cultura profissional docente.

As inquietações sobre a temática surgiram a partir dos primeiros contatos com textos que apresentam como objeto de pesquisa os “casos de ensino” (MIZUKAMI, 2000; NONO, 2002; DOMINGUES, 2007). Nestes autores, os casos de ensino são apresentados como ferramentas que vêm se consolidando e propiciando a aprendizagem profissional por meio da reflexão sobre a prática. Além destas leituras, a experiência vivenciada em torno da formação de professores nos sinalizara a importância de reflexão sobre a formação e a necessidade de retomar sempre a prática para ressignificar as concepções e as atividades desenvolvidas. De modo que realizar esta pesquisa tem sido um caminho para que a reflexão possa ser possível

enquanto elemento fundamental para o desenvolvimento de uma prática consistente e consciente das finalidades para as quais uma Educação crítica se propõe.

Em nossas leituras, vimos nos resultados dos estudos que ainda são poucas as pesquisas que mantém o foco nos professores iniciantes, assim como nos casos de ensino, embora o número seja crescente. Por isto, esta pesquisa justifica-se ao entendermos a real necessidade de acolher esta iniciação, contribuindo de maneira científica para a reflexão e o desenvolvimento da carreira de professores, principalmente por entendemos que, neste período, há diferentes nuances e aspectos aos quais os professores são submetidos, podendo vir a influenciar suas trajetórias não apenas de modo positivo.

Nesse movimento, o nosso intuito é de que o debate seja fortalecido, aproximando ainda mais a universidade e as produções que dela advêm, dos professores da educação básica que, neste caso, estão iniciando suas vivências no campo profissional. Afinal, discutir sobre o início da docência e o desenvolvimento profissional implica afirmar que, em suas práticas, estes professores (re)aprendem e (re)constroem a partir das diferentes vivências e contribuições que desenvolvem, quer seja nas relações ocorridas desde quando estudantes da educação básica, da licenciatura ou mesmo como professores.

Por esses motivos, insistimos na docência enquanto profissão de base universitária, com saberes específicos conforme assinalado por Nóvoa (2019), sem desconsiderar os elementos advindos dos saberes Pré-profissionais, conforme apresentado por Tardif e Raymond (2000). Consideramos, então, que em suas atuações, professores iniciantes envolvem as aprendizagens que trazem consigo desde a infância, nas relações com familiares, na escola enquanto estudantes, na graduação, ou seja, nas experiências anteriores retomadas ao longo de seus percursos formativos.

É a partir desta bagagem que a identidade profissional dos professores poderá se constituir, de modo que os casos de ensino se tornam elementos, por meio dos quais, estes saberes poderão ser expressos, após as vivências dos professores iniciantes, de seus próprios relatos, ou ainda, das análises de narrativas de outros professores, o que pressupõe uma aprendizagem da docência que não é cópia de modelos já existentes, mas sim fruto de “processos evolutivos de interpretação e reinterpretação de experiências”, conforme assinalado por Carlos Marcelo (2010, p. 19).

Com isto, entendemos também que a sala de aula é o laboratório que pode possibilitar o desenvolvimento da profissão, envolvendo diferentes relações entre os indivíduos, de modo que os saberes, as vivências e a própria profissão docente é enriquecida por meio das interações entre os mais variados contextos, possibilitando a socialização profissional entre estes.

Concebemos, conforme Canário (1998), que a formação e o desenvolvimento profissional do professor precisa se dar pela via da reflexão, de modo que o saber que é oriundo da prática na escola é, de fato, experiência vivida, o que confere significado a todo o processo.

Pautando-nos nas discussões que fizemos até agora, nos interessa dizer que, nesta pesquisa, o que buscamos de fato não é esgotar as possibilidades e os aprendizados dos professores em início de profissão, determinando os saberes que possuem ou mobilizam; mas entender de que maneira(s) os casos de ensino se configuram enquanto caminhos através dos quais professores iniciantes adentram à profissão e imergem na cultura docente de maneira singular.

Portanto, para realizarmos a pesquisa com casos de ensino, foi necessário nos amparar nos estudos que discutem esta estratégia formativa. Ao buscarmos especificamente na literatura uma ancoragem, vimos possibilidades de aproximações com os conceitos apresentados pelo coletivo de autores que discutem casos de ensino. Estes estudos partem das Ciências da Educação, da Sociologia, da Antropologia e internacionalmente têm como principais autores: Shulman (1989), Wassermann (1993) e Merseth (1990, 1996). No Brasil, essa discussão tem ganhado ênfase a partir dos escritos de Mizukami (2000), Nono (2002; 2005) e Domingues (2007).

A partir da leitura dos autores acima citados, reiteramos que pesquisar as contribuições destas estratégias para a formação de professores implica pensar a própria formação, atentando para os diferentes aspectos que têm sido presentes nesse campo, como apresentado por Gatti (2002). A autora afirma que, em geral, não se oferece aos professores iniciantes condições reais de conhecerem seu trabalho e de estar na escola, a partir de acompanhamentos, discussões e aprendizagens. Isto é sinalizado desde a formação inicial, assim como nos estágios, entre outros momentos, o que pode dificultar ainda mais a inserção profissional destes professores e a aprendizagem contínua sobre o seu fazer.

Podemos perceber que, dentre as discussões que têm se desenvolvido na área da Educação, há um crescimento nas pesquisas que abordam o desenvolvimento profissional e a iniciação na docência, nos mostrando que há um investimento científico no que diz respeito às buscas pela compreensão da profissão e dos elementos que a constituem, principalmente no tocante aos professores iniciantes.

As pesquisas que têm voltado o olhar para essa aprendizagem profissional a partir de diferentes objetos sinalizam que não há apenas um elemento ou saber que caracteriza a profissão docente. São muitas as dimensões e processos que a compõem, o que torna ainda mais complexa e desafiadora a formação e a apropriação da profissão como um todo, sobretudo para os

professores iniciantes, recém-chegados na profissão (CARLOS MARCELO, 1999, 2011; GUARNIERI, 1996; PAPI, 2011; ANDRÉ, 2012; CORSI, 2005).

Concordamos com Borges (2001, p. 60), ao afirmar que os saberes docentes, assim como os conhecimentos mobilizados por professores, não são lineares, tampouco unívocos. A autora afirma ainda que esta diversidade implica desafios para professores na atualidade e é mediante o reconhecimento desta complexidade que enxergamos diferentes caminhos que podem contribuir para o percurso formativo do professor, como os estágios, enquanto meios de formação e atuação prática; programas e políticas públicas que se desenvolvem em paralelo à formação inicial, objetivando a iniciação à docência; os casos de ensino, conforme apresentamos nesta pesquisa, entre outros exemplos.

Porém, é preciso reafirmar a necessidade de que essas atividades ocorram de maneira concreta e articulada, conforme sinalizam Gatti e André (2013). As autoras apresentam em suas pesquisas o despreparo por parte de alguns formadores, assim como o contexto institucional que nem sempre colabora com a articulação universidade-escola, comprometendo o contato desse professor iniciante com a sala de aula real. Portanto, concebemos que a imersão profissional não pode se dar fora de um contexto, sem levar em consideração as especificidades da escola e dos indivíduos que dela participam.

Desse modo, entendemos que a inventividade, as características dos diversos sujeitos em seus contextos e dos diferentes conhecimentos que são mobilizados dão subsídios para que professores iniciantes possam fortalecer-se de modo a desempenhar suas atividades de forma satisfatória. Dizemos isto considerando a multiplicidade de elementos que compõem a docência, dentre os quais podemos destacar a relação teoria-prática, os elementos políticos da formação, as diferentes relações que são desenvolvidas em meio às atividades, a seleção do que precisa ser ensinado, assim como as diferentes formas de ensinar e aprender que revelam as concepções e finalidades da educação, dentre outros fatores.

Esses exemplos nos confirmam que a docência não é tarefa fácil, haja vista que envolve aspectos de diferentes naturezas. Roldão (2017) nos ajuda a pensar que em nossos dias, em um tempo que a mesma chama de “acentuada mudança”, as exigências e demais questões que se colocam frente aos professores podem impactar os serviços que desenvolvem. Para a autora, é a reflexão um caminho possível para avançar em meio a tantas demandas, a partir da continuidade da formação.

Nesse trabalho, as discussões acerca dos professores iniciantes que realizamos não excluem a necessidade de continuidade da formação. Ao contrário disto, quando adensamos as buscas e estudos a fim de compreender como o professor inicia suas trajetórias e os meios pelos

quais pode aprender, intencionamos evidenciar que a formação inicial pode conferir bases indispensáveis à atuação profissional, porém, mediante a constante atualização de informações e mudanças uma postura de constância na formação é fundamental.

Neste sentido, concordamos com Roldão (2017) quando traz a reflexão como elo, que pode possibilitar a incorporação adequada de saberes que são constituídos individual e coletivamente por meio da experiência. Sobre este percurso de formação e desenvolvimento, ressaltamos que o conhecimento que é mobilizado por professores não é mera informação, conforme defendido por Morin (1993), e que a cada etapa de sua trajetória profissional, os professores precisam ter condições para que possam priorizar os componentes e princípios indispensáveis ao desenvolvimento de suas atividades de acordo com o contexto de suas atuações.

Como dissemos anteriormente, já compreendemos que não há uma única via para conceber o conhecimento dos professores. Borges (2001, p.74) afirma que há diferentes abordagens para compreendê-lo. Alguns autores podem conceber a partir de estudos que visam à relação processo-produto, tendo foco no comportamento eficaz do professor; outros se dão pela via da cognição e pensamento destes, sobre a profissionalização dos docentes e muitas vezes foram postos acima das complexidades reais presentes em nossas escolas.

Nesta pesquisa, afirmamos, a partir de Tardif (2014), que os conhecimentos mobilizados pelos professores iniciantes em suas práticas precisam estar pautados nas situações do contexto, de forma que os compreendemos como produtores de conhecimento e não apenas reprodutores. Mediante estas considerações, vemos que a complexidade da docência não está apenas ligada ao fato de envolver diferentes saberes: curriculares, disciplinares, da formação profissional, ou ainda de outras naturezas, mas no fato de possuírem uma dimensão plural, heterogênea, personalizada e situada, que os concebe como agentes sociais inseridos em uma cultura, dotados de emoções e personalidades que revelam o contexto em que estão inseridos.

Além disso, compreendemos, conforme Príncipe e André (2019), que o desenvolvimento de professores ocorre não apenas de modo individual, em um tempo e espaço fixo, pois as relações que se dão dentro da escola contribuem para a constituição da carreira profissional, sendo esta um lugar de importância, sobretudo, para os professores iniciantes. Na perspectiva coletiva, o professor envolve-se com o projeto da instituição e nas relações entre pares, com os próprios estudantes e seus familiares, pode pensar sua carreira, enfrentando questões a partir da troca de ideias e da busca em conjunto pelo enfrentamento dos desafios do contexto. Assim, pode ressignificar, modificar, selecionar e repensar os conteúdos e as formas de ensinar, sem deixar de lado a função social de sua profissão.

Neste movimento, os professores que estão em iniciação profissional necessitam estar envolvidos com os demais que já possuem experiência, como também precisam de autonomia para desenvolver suas práticas e pensar sobre elas, o que nem sempre é possível (CARLOS MARCELO, 1999). Com base nestas questões, defendemos a perspectiva de que os saberes de professores não estão baseados apenas pelo que se aprende na universidade, nos conhecimentos científicos e pedagógicos.

Concordamos com Nóvoa (2019), ao apresentar que é urgente a necessidade de considerarmos um terceiro gênero de conhecimento, que possibilite a compreensão de que o professor é parte do todo. Dessa forma, a reflexão sobre o conhecimento profissional docente é apresentada pelo autor como uma possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem da docência, sobretudo para aqueles que estão iniciando sua atividade, pois é a partir do reconhecimento dos saberes produzidos pelos próprios professores, desde as trajetórias iniciais e não apenas dos conhecimentos que são produzidos “fora”, que se torna possível a compreensão da essência do ensino.

Diante destas considerações, pensamos que o trabalho com casos de ensino pode ser uma das ricas formas de resistência e desenvolvimento profissional, na medida em que permite este olhar para a prática do professor com a intencionalidade de aprender com e por meio dela. Além disso, os casos de ensino são ricas fontes de saberes e podem ser compreendidos como possibilidades de imersão profissional, na medida em que incentivam a escrita de autoria, através da qual a expressão e as vivências dos professores são evidenciadas. Desse modo, narrativas que surgem podem servir como base para reflexões também de outros professores em diferentes contextos.

Na medida em que professores questionam e problematizam elementos levantados a partir de situações já vividas por si mesmos e por seus pares, torna-se possível a consolidação de um movimento de reflexão e aprendizagem pela via da prática, algo real que foi vivido e não apenas dito. Ainda de acordo com Nóvoa (2019, p. 204-205), ser professor é lidar com conhecimento em situações de relação humana e é esse o movimento proposto nos casos.

Neste caminho, podemos fazer uma breve explanação de que os casos de ensino, em sua gênese, expressam as relações humanas, a partir das narrativas que envolvem sujeitos, espaço, conhecimentos, entre outros aspectos. Mizukami (2000) apresenta as potencialidades dos casos de ensino e afirma ser esta uma estratégia que pode gerar aprendizado e maior adesão profissional, na medida em que o professor analisa e faz escolhas a partir das concepções que estão subjacentes à sua prática. O professor iniciante pode descrever etapas significativas de sua experiência, planejar soluções frente aos desafios que se apresentam na escola, assim como

relacionar saberes de diferentes naturezas ao contexto social onde atuam, fazendo escolhas com base na intencionalidade pedagógica de sua ação.

Com base nessa compreensão de professores iniciantes, assim como da relação dos casos de ensino para o desenvolvimento profissional destes professores que expressamos até aqui, nos cabe explicar um pouco mais acerca de nosso objeto, situando-o frente às pesquisas acadêmicas correlatas que têm se desenvolvido nas diferentes regiões de nosso país.

Para tanto, os contextos epistêmicos que buscamos foram: o GT 08 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), espaço de concentração de pesquisas nacionais acerca da formação de professores; Repositório da Universidade Federal de São Carlos, Repositório da Universidade Presbiteriana Mackenzie e o Banco de Teses e Dissertações da USP, haja vista que estas três instituições se concentram no sudeste e há forte influência da professora Mizukami, principal referência sobre os casos de ensino no Brasil; assim como no Portal Oásis e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, justificado pelo fato de serem contextos de maior amplitude no que se refere à produção de pesquisas em torno da formação de professores.

Por fim, voltamos nosso olhar para a nossa Região Nordeste e vimos, também, os anais do Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN), por considerarmos que se trata de um outro importante lócus de pesquisa em nosso contexto, assim como o Repositório da UFPE, instituição da qual fazemos parte. Dessa forma, abrangemos seis contextos de produção do conhecimento no recorte temporal de 2000 a 2019, justificado pelo fato de que as produções sobre os casos de ensino foram ampliadas no Brasil a partir de Mizukami (2000). Para tanto, utilizamos os descritores: casos de ensino com professores iniciantes, aprendizagem e desenvolvimento profissional e imersão na docência.

Vimos, neste levantamento, que as produções que focalizam a formação inicial de professores e aprendizagem da docência aparecem ainda de forma tímida, mas estão presentes trazendo contribuições para pensarmos estes temas. Na realização do mapeamento das pesquisas correlatas, vimos também que há, nas produções sobre professores iniciantes, um maior quantitativo de estudos versando sobre os saberes ou, ainda, sobre as metodologias e a didática.

Além disso, constatamos ainda um baixo quantitativo de estudos que discutem especificamente nosso objeto, os casos de ensino articulados à imersão e desenvolvimento profissional de professores iniciantes. Vimos que os estudos que discutem os casos de ensino destacam-se principalmente no campo das pesquisas em administração, dando suporte para a

análise de aspectos específicos da área, compreendidos como estratégias metodológicas para apreensão e reflexão sobre um problema dentro de uma organização.

Outro dado encontrado é que grande parte dos textos desse campo considera os casos de ensino como úteis para as áreas de estratégia e de marketing, porém há áreas que contam com poucos casos, como gestão de pessoas, logística e finanças (FARIA; FIGUEIREDO, 2013), confirmando o vínculo do tema a outras áreas sociais e de produção de conhecimento.

Para além destes achados, vimos que, em educação, o trabalho com casos de ensino tem possibilitado, por meio das análises, a compreensão de aspectos que permeiam o fazer docente, mas que muitas vezes passam despercebidos, por não serem ditos ou não serem palpáveis, como por exemplo, os sentimentos, as emoções e tensões que se estabelecem no dia a dia na escola, dentre outros. As pesquisas<sup>5</sup> têm sinalizado que estes fatores também precisam ser problematizados, repensados e revisitados considerando o contexto social e cultural em que ocorrem, tendo em vista que influenciam diretamente na constituição e desenvolvimento da docência e reverberam na prática dos professores (MIZUKAMI, 2000).

A partir destes dados, podemos enfatizar que nossa pesquisa poderá contribuir com o campo da formação de professores, na medida em que apresenta uma relação entre a imersão e o desenvolvimento profissional de professores iniciantes por meio de casos de ensino, de modo que os toma enquanto estratégias formativas, por meio das quais os professores iniciantes podem refletir sobre si mesmos e sobre suas atuações na prática. Desse modo, podem repensar os seus fazeres cotidianos e aprender a partir de seus erros e de seus acertos, o que, por sua vez, permite a consolidação de práticas, bem como repensar novas possibilidades no contexto de suas salas de aula de forma não isolada, mas por meio de uma rede de apoio, quando o contexto os envolve e os forma.

Por assim dizermos, ao analisarmos as pesquisas sobre casos de ensino, não objetivamos estabelecer nenhum parâmetro sobre as aprendizagens e os caminhos percorridos por estes professores, afinal suas trajetórias estão apenas começando e são diversas, heterogêneas e singulares. Desse modo, não buscamos olhar para suas atuações com um olhar fechado em busca de determinado aspecto ou saber, mas, sim, desnudar o nosso olhar sobre as multifaces do fazer dos/das professores/as iniciantes, pois, desta forma, nos permitiremos captar a essência do que será expresso por cada um deles.

Considerando essa multiplicidade, nos cabe ainda pontuar que na literatura não há uma única definição ou um consenso sobre o termo utilizado pelos autores para explicá-los. Alguns

---

<sup>5</sup> Dados obtidos no “Mapeamento das pesquisas correlatas” realizado a partir de diferentes espaços de divulgação de pesquisas sobre a formação de professores.

autores (GIORDAN; POSSO, 2009) definem como episódios de ensino, enquanto outros (NONO, 2005; MIZUKAMI, 2000; 2002; DOMINGUES, 2007) nomeiam realmente de casos. Com isto, precisamos enfatizar que assim como as expressões se diferenciam, entendemo-las como estratégias distintas. Embora os sentidos se assemelhem e os casos, assim como episódios, sejam considerados pelos autores acima citados como expressões reais ou baseadas na realidade, pensadas para que sejam instrumentos de análise e ferramenta de formação profissional a partir da reflexão sobre determinada prática, o formato destes se configura de modos diferentes.

Por esta razão, reafirmamos que, neste trabalho, tomamos os casos de ensino conforme coletivo de autores antes mencionado (MIZUKAMI, 2000; NONO, 2005; DOMINGUES, 2007) que os veem como experiências extraídas das vivências de professores/as, que surgem como possibilidades para que os mesmos/as possam refletir e analisar suas práticas e ações na sala de aula. Por meio disso, é possível realizar um movimento de práxis quando ampliam e desenvolvem os saberes que mobilizam em seus fazeres, adaptando, assim, experiências e construindo alternativas de enfrentamento aos desafios com os quais têm que lidar diariamente na escola.

Concebemos que é por meio desse movimento que aprendem, desenvolvem e aderem à profissão de maneira diferenciada e significativa. Os casos trazem representações da realidade e podem fornecer não meras respostas, mas, sim, subsídios para reflexão e análise das diferentes situações, além da possibilidade de extrair os saberes, as teorias mobilizadas pelas atividades e os elementos necessários para ressignificar estas aprendizagem nos contextos em que atuam, conforme defende Sacristán (1995). Dessa forma, a ação do professor é vista de modo não isolado, mas envolto em uma trama que mobiliza e produz sentidos.

Para o autor, o professor precisa ser ativo, compreendido como profissional que não apenas possui competências técnicas para executar. Ao contrário disto, assim como proposto no trabalho com os casos de ensino, Sacristán (1995) concebe que é preciso considerar a potência da experiência do professor, pois os elementos teóricos e científicos da prática, em equilíbrio com os conhecimentos das demais naturezas que já mencionamos, compõem a arte de fazer que é específica da profissão docente.

Nesta perspectiva, buscamos com esta pesquisa contribuir para que a compreensão dos casos de ensino enquanto estratégias formativas de desenvolvimento profissional seja ampliada, de modo que não mais se confunda com “estudos de caso” enquanto procedimento metodológico, sabendo que estes possuem termos parecidos, mas significados diferentes. Isso não significa que as pesquisas com “casos de ensino” não possam ser, ao mesmo tempo,

metodologia e estratégia formativa, como nos apresenta Nono (2005), mas é preciso que haja todo cuidado dentro do rigor científico da pesquisa, para que não se cometam equívocos. Além disso, estes estudos não podem ser compreendidos de forma isolada, como sendo um “caso” que jamais possa ser pensado em paralelo a diferentes realidades.

Neste exercício, vemos, ainda, que estudar os casos de ensino se revela em um movimento mútuo e indissociável: partimos da teoria para compreender a prática, mas também da prática para compreender não apenas a teoria, mas a própria prática. Confirmamos, assim, a ideia de práxis defendida por Vázquez (1977), segundo o qual a teoria e a prática são dimensões que não se segregam, mas que se unem na atividade social transformadora, de modo que essa atividade passa a ser orientada, refletida e permeada pelas relações e subjetividades que estão imersas nesse percurso.

Portanto, definimos como problema de pesquisa a seguinte questão: Como os casos de ensino, enquanto caminhos de imersão profissional e reflexão sobre a prática, podem contribuir para o desenvolvimento de professores iniciantes? Em nosso estudo, buscamos entender como os casos de ensino podem reverberar no desenvolvimento da docência, compreendendo-os como elementos propiciadores da reflexão sobre a prática, que é desenvolvida no contexto em que se inserem os professores iniciantes.

Concebemos a importância de continuidade nas pesquisas sobre o tema, além das relações e contribuições para os estudos de formação de professores que visam a subsidiar os docentes no desenvolvimento de suas trajetórias formativas profissionais pela via da práxis. O estudo adquire ênfase se considerarmos a recente produção que trata de casos de ensino como caminhos que possibilitam a experiência dessa práxis. Segundo evidenciam André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999), as pesquisas no campo da formação de professores que tratam da relação teoria-prática precisam articular as dimensões do discurso e práticas do professor de modo que não se apresentem contraditórias, entre a produção acadêmico-pedagógica e a realidade da prática escolar. Portanto, em nossa pesquisa, buscamos relacionar estas dimensões de maneira concreta, para que não haja equívocos e, de fato, a práxis possa ser viva e real.

Com esta orientação, problematizamos nosso objeto e apresentamos os caminhos por meio dos quais nossa pesquisa segue. Elencamos como objetivo geral: Compreender os casos de ensino enquanto caminhos de reflexão sobre a prática que podem contribuir para a imersão na docência e o desenvolvimento profissional de professores iniciantes. Para além, sinalizamos enquanto objetivos específicos: 1. Examinar, junto aos professores iniciantes, casos de ensino que levem em conta os elementos da imersão na docência e desenvolvimento profissional; 2. Elaborar, junto aos participantes da pesquisa, casos de ensino que fomentem a reflexão e a

imersão na docência a partir dos elementos que mobilizam em suas práticas; 3. Analisar como a reflexão de casos de ensino pode contribuir para a imersão na docência e o desenvolvimento profissional.

Até aqui, apresentamos nosso objeto de pesquisa, objetivos geral e específicos e tecemos algumas considerações iniciais sobre casos de ensino e os professores iniciantes, tendo a reflexividade como elo que os une. A partir destes apontamentos, apresentaremos, a seguir, a organização dos demais capítulos que compõem este trabalho.

No primeiro capítulo desta dissertação, traremos os trabalhos relacionados ao nosso objeto de estudo, apresentando as pesquisas que localizamos a partir da realização do *Mapeamento das pesquisas correlatas* nos contextos epistêmicos apresentados: ANPED, UFSCAR, USP, Mackenzie, Repositório da UFPE, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Oásis e, por fim, nos anais do EPEN.

No segundo capítulo, traremos as categorias teóricas que tratam especificamente da docência e das discussões sobre professores iniciantes, seus saberes, os processos de desenvolvimento profissional e imersão na profissão. Neste, dialogamos sobre os aspectos que permeiam esta etapa de vida profissional, assim como os conhecimentos, desafios e saberes que mobilizam. Para tanto, nos ancoramos em autores que trazem as temáticas em seus escritos, tais como: Marcelo Garcia (1999), André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999), Nóvoa (1992; 2002), Tardif (2014), Penin e Martínez (2009), Giovanni e Marin (2014, entre outros).

Ainda, neste capítulo, discutimos os casos de ensino como caminhos de desenvolvimento profissional, compreendendo a reflexão como elemento fundamental da docência, sendo também um dos eixos desse trabalho. Faremos uma discussão sobre a prática docente, articulando-a aos princípios da reflexividade, analisando suas implicações para a imersão profissional de professores iniciantes. Para tanto, tecemos nossas considerações a partir dos seguintes autores: Mizukami (2000) Nono (2005), Domingues (2012), Alarcão (2011), Ghedin (2005), Pimenta (2005), Vázquez (1977), Freire (1996) e Zeichner (2008).

Apresentamos, no terceiro capítulo desta pesquisa, o percurso teórico e metodológico utilizado para a realização de nosso estudo, no qual estão presentes as características e as bases de procedimentos a partir das quais nos norteamos, os critérios de escolha dos participantes, assim como a definição dos mesmos. Apresentaremos, ainda neste capítulo, os instrumentos elencados para produção dos dados a partir de nossos objetivos. Ao fim, traremos o percurso sob o qual nos baseamos para realização das elaborações analíticas, que se darão ancoradas na perspectiva teórico-metodológica da análise de conteúdo, pela via da interpretação por meio das temáticas e significados que emergem dos dados, proposta por Moraes (2003).

No quarto capítulo, apresentamos os dados que emergiram a partir dos instrumentos e procedimentos de produção, expressos na metodologia deste trabalho. Pautando-nos sempre nos objetivos como norteadores de todo o processo da pesquisa, faremos as análises evidenciando os achados e as contribuições que esta investigação busca trazer para as discussões sobre professores iniciantes em desenvolvimento profissional, atentando aos aspectos que permeiam suas práticas enquanto elementos de reflexão e aderência profissional que possibilitam maior apropriação da docência.

Após as análises, apresentamos as considerações finais do trabalho, tecendo nossas compreensões a partir do que foi vivido e analisado durante todo o percurso de desenvolvimento da pesquisa, expondo de forma específica as contribuições do estudo para o campo da educação, não no sentido de esgotar nossas inquietações, mas como pesquisador que segue na busca por novos estudos, novas questões, a fim de manter-se consciente do inacabamento e inesgotamento do conhecimento.

## **2 MAPEAMENTO DAS PESQUISAS CORRELATAS: IMERSÃO NA DOCÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL A PARTIR DE CASOS DE ENSINO**

Concordamos com Freire quando anuncia que “não há atualidade nacional que não seja processo histórico” (FREIRE, 2012, p. 25). A partir da afirmação do autor, entendemos que os estudos e pesquisas não se dão no imediatismo ou apenas a partir do campo e dados que elucidam. Ao contrário disto, compreendemos que o processo de produção de pesquisa envolve os estudos antes anunciados, as relações e problematizações já realizadas em torno de um objeto e problemática, denotando que toda pesquisa insere-se em um processo de estudo, dentro de um tempo e um contexto.

Portanto, o presente capítulo se justifica pela necessidade de situar as pesquisas que apresentam como objeto **“casos de ensino com professores iniciantes em contexto de imersão na profissão”**, de modo que o mapeamento fez-se como atividade norteadora de nossa pesquisa, pois sinalizou o que já se caminhou e o que ainda se pode caminhar acerca de nosso objeto de estudo. As possibilidades são amplas, considerando que os contextos, as práticas e ainda o desenvolvimento profissional não se dão de maneira homogênea e única. Portanto, essas possibilidades nos permitem avançar no estudo afirmando, desde então, que o trabalho com os casos é um caminho a trilhar e não uma receita pronta a ser aplicada com professores iniciantes.

Com esta compreensão, traremos um diálogo entre as pesquisas encontradas nos diferentes espaços de produção e divulgação científica, considerando os aspectos que discutem a respeito dos casos de ensino, pois foi a partir destas que chegamos ao conceito com o qual trabalhamos. Discutiremos de forma breve, os aspectos revelados por estes estudos e as contribuições no âmbito da formação de professores iniciantes, haja vista que esta análise nos possibilita aprofundar nossas considerações acerca de nosso objeto, enfatizando os diferenciais de nossa pesquisa.

### **2.1 PESQUISAS CORRELATAS SOBRE NOSSO OBJETO DE ESTUDO: CASOS DE ENSINO COM PROFESSORES INICIANTE EM CONTEXTO DE IMERSÃO NA PROFISSÃO**

Ao nos debruçarmos sobre as pesquisas que discutem os casos de ensino, vimos que estudos realizados nas décadas de 1980 e 1990, mais intensamente, sinalizaram a insuficiência da formação na universidade para lidar com a docência. Desse modo, os diferentes processos vivenciados por professores da educação básica começaram a ser vistos como possibilidades

formativas de desenvolvimento profissional. Estes estudos sinalizaram também uma variedade de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas como constituintes da docência, sendo estas temáticas a base para muitas pesquisas em educação, conforme sinalizam Shulman (1989), Wassermann (1993), Merseeth (1990; 1996), Mizukami (2000) e outros.

Mediante estas investigações, novas estratégias de formação de professores passaram a ser consideradas e, dentre estas, podemos destacar os “casos de ensino”. As pesquisas que se ancoraram nesta estratégia como método de desenvolvimento profissional se inserem no contexto das pesquisas educacionais, apontando como instrumentos de importante contribuição para a formação de professores, na medida em que propiciam o desenvolvimento da docência por meio da reflexão. Shulman (1992) sinaliza a importância dos casos de ensino pela especificidade e os aspectos que o acompanham na narrativa de um fato ocorrido em determinado local, específico, envolvendo os saberes, os sentimentos de professores/as e as tensões do meio.

Nesse contexto, é preciso dizer ainda que as pesquisas com os casos de ensino tiveram início no Brasil principalmente a partir dos anos 2000, tendo como uma das principais autoras Mizukami<sup>6</sup>. Em seus escritos iniciais, a autora constatou que os estudos com casos de ensino, embora relativamente novos no Brasil, já eram produzidos em outros países principalmente atrelados à administração, com questões relacionadas a problemas específicos em busca de soluções corporativas.

Nos diferentes contextos epistêmicos em que realizamos o mapeamento (ANPED, UFSCAR, MACKENZIE, USP, CATÁLOGO CAPES, OÁSIS, EPEN, UFPE), este dado foi confirmado, pois nos deparamos com artigos e publicações em que os casos de ensino estavam voltados especificamente para um procedimento administrativo, inclusive, vimos que há uma revista específica para tal, intitulada: *Revista Brasileira de Casos de Ensino em Administração*.

Porém, entendemos que é preciso esclarecer que, nesta pesquisa, não trabalharemos na mesma perspectiva apresentada pelos trabalhos publicados nesta revista, assim como em outros periódicos voltados para a área. Sabemos que no âmbito administrativo, as publicações podem ter suas contribuições, mas estas não se adequam ao meio educacional. Portanto, estes trabalhos não foram trazidos para nosso estudo, tampouco aparecerão neste espaço de discussão, pois tratam de áreas diferentes da nossa, com objetivos e especificidades distintos.

---

<sup>6</sup> A autora Prof<sup>a</sup> Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami tem realizado pesquisas com os casos de ensino, compreendendo-os como instrumentos possíveis de serem utilizados em programas de formação inicial de professores. No Brasil, tem liderado as pesquisas em educação a respeito desta temática.

Pensamos que é válido trazer essa colocação, pois embora não sendo especificamente na educação, os estudos com casos de ensino no Brasil foram adquirindo ênfase principalmente nas universidades da região Sudeste, de modo que, partindo das discussões na área administrativa, puderam ser ressignificados. Estas, por sua vez, focalizaram a formação e o desenvolvimento profissional de professores, de forma que, a partir das contribuições de Mizukami (2000), autoras como Nono (2001), Mussi (2007), Domingues (2013), entre outras, puderam desenvolver pesquisas tomando, como referência e método de investigação, os casos de ensino.

Para entendermos o percurso de produção destas pesquisas e as ênfases que vêm sendo apresentadas nestes estudos, temáticas e contribuições, trabalhamos com oito bancos de dados: ANPED, a Biblioteca digital da USP, no Repositório da UFSCAR, a BTD da Universidade Presbiteriana Mackenzie, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, o Portal brasileiro de publicações científicas Oásis, os anais do EPEN e a BDTD da UFPE. Em nossas buscas, utilizamos os descritores: casos de ensino com professores iniciantes, aprendizagem e desenvolvimento profissional e imersão na docência.

Nestes, pudemos encontrar um total de 35 trabalhos, dissertações e teses, em sua maioria, relacionados ao nosso objeto de estudo, que são os casos de ensino com professores iniciantes articulados aos conceitos de desenvolvimento e imersão profissional. Escolhemos estes espaços de divulgação acadêmica por compreender que cada um possui aspectos específicos que podem contribuir em nosso diálogo.

Salientamos, ainda, que nossas buscas nos portais já mencionados foram realizadas até o mês de outubro do ano de 2019. Esta informação se faz importante pelo fato de reconhecermos que os estudos possuem continuidade, de modo que, nos referidos portais, outros trabalhos devem surgir, contribuindo, assim, para a propagação do conhecimento na área específica da formação e desenvolvimento profissional de professores.

Iniciando, gostaríamos de mencionar que organizamos nosso levantamento de pesquisas correlatas de maneira que partimos do macro ao micro, isto é, apresentamos os contextos epistêmicos que possuem de maneira global, produções, teses e dissertações de todo o país, como é o caso da ANPED, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e o portal brasileiro de publicações científicas Oásis. Em seguida, traremos os contextos específicos da região sudeste, por entendermos que as discussões sobre os casos tiveram início por lá e, por fim, situaremos as pesquisas correlatas em nossa região Nordeste.

A escolha da ANPED teve como critério o fato de ser um meio de publicação nacional de pesquisas em Educação amplamente divulgadas a partir dos encontros Regionais e

Nacionais. Neste campo, buscamos desde a reunião do ano 2000 até a última ocorrida em 2017. O recorte temporal foi realizado considerando que foi a partir dos anos 2000 que as pesquisas sobre casos de ensino foram intensificadas no Brasil a partir de Mizukami (2000), conforme já apresentamos.

Na ANPED, utilizamos os descritores: casos de ensino, imersão na docência e desenvolvimento profissional de professores. Como nosso foco está voltado para estas questões, mantivemos o olhar no GT 08, pois nele se agrupam as produções voltadas à formação de professores. Analisamos os títulos e também os resumos das pesquisas e, mediante esta análise, encontramos um total de cinco trabalhos, de 2000 a 2017, conforme apresentado no Quadro 1:

Quadro 1 – Lista de pesquisas correlatas encontradas no GT 08 da ANPED

<b>ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR (ES)</b>
2000	Nenhum trabalho encontrado	---
2001	<i>Quando professores e professoras do ensino fundamental relatam suas trajetórias profissionalizantes</i>	José Carlos Abrão
	<i>Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino</i>	Maévi Anabel Nono Maria da Graça Nicoletti Mizukami
	<i>Episódios e narrativas de professores – experiências e perspectivas docentes discutidas a partir de pesquisa sobre conhecimento pedagógico de conteúdo</i>	Arnaldo Vaz Regina Mendes Ely Maués
2002 a 2005	Nenhum trabalho encontrado	---
2006	<i>Professor-pesquisador: o caso da professora flora</i>	Daniela Cassia Sudan; Alberto Villani; Denise de Freitas
2007 a 2015	Nenhum trabalho encontrado	---
2017	<i>Licenciandas em pedagogia e professoras iniciantes: diálogo por meio de narrativas online</i>	Rosana Maria Martins Ana Paula Gestoso de Souza Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira

Fonte: A Autora (2020).

Ao analisarmos as cinco pesquisas encontradas nesse espaço de circulação acadêmica que se aproximam de nosso objeto de estudo, vemos que o quantitativo de pesquisas que discorrem sobre os casos de ensino ainda é pequeno, principalmente se considerarmos que foram 17 anos de produção acadêmica e neste reúnem-se os trabalhos nacionais acerca da formação de professores. Porém, consideramos um dado bastante relevante, haver pesquisas que trabalham com os casos de ensino, sobretudo articulando-os à formação inicial, como vimos pelos títulos dos textos. Pensamos que estes são importantes, principalmente no que se refere

à conceituação dos casos de ensino, em um movimento de afirmação das contribuições destas estratégias formativas, de forma que diálogos na pesquisa brasileira vão sendo tecidos a partir destas experiências.

Além disso, um outro dado que nos chama atenção ao encontrarmos estas pesquisas na ANPED é a constante presença de narrativas, de modo que os casos são elaborados na medida em que os professores fazem uma narração de determinada experiência de sua prática, analisando-a posteriormente. Esse movimento assemelha-se ao que propomos em nosso estudo, mas salientamos que o nosso foco não está nas narrativas de professores iniciantes, mas nos sentidos destas para o seu desenvolvimento enquanto docentes.

É preciso ressaltar que em todas as Reuniões pesquisadas, desde a 23ª ocorrida no ano de 2000 até a 38ª realizada em 2017, há produções que abordam diferentes elementos da docência, como, por exemplo a reflexão, a prática pedagógica, entre outras dimensões da formação de professores também atreladas aos casos de ensino. Estes achados nos mobilizaram a contribuir com as produções científicas sobre a temática, ampliando o que vem sendo discutido sobre os professores iniciantes.

O segundo espaço de divulgação acadêmica no qual nos debruçamos foi o Catálogo de Teses e Dissertações CAPES. A partir de nossos descritores, encontramos apenas dois trabalhos que versam sobre temáticas que se relacionam com nosso objeto de pesquisa, o que já sinaliza um baixo número de estudos sobre casos de ensino com professores iniciantes. Segue a relação dos textos encontrados no Quadro 2:

Quadro 2 – Lista de pesquisas correlatas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES

ANO	TÍTULO	AUTOR (ES)
2007	<i>Os casos de ensino como "potenciais reflexivos" para o desenvolvimento profissional de professores da escola pública.</i>	Isa Mara Colombo Scarlati Domingues
2003	<i>Casos de assombração: da construção da narrativa à organização tópica na retextualização do oral para o escrito em contexto escolar</i>	Vanessa Cardoso Guimarães

Fonte: A Autora (2020).

Ao analisarmos os dois trabalhos que encontramos no Catálogo da CAPES, podemos perceber já pelo título das obras que ambos estão mais diretamente ligados aos casos de ensino, ou seja, apresentam uma especificidade que faz relação com nossa pesquisa. O primeiro texto liga-se ainda mais ao nosso estudo quando trata do potencial da reflexão como um caminho para o desenvolvimento profissional de professores, haja vista que a reflexividade é também um dos eixos de nosso trabalho.

Outro ganho deste estudo é a ênfase dada à escola pública, o que nos mostra que esta é, sim, um espaço que tem resistido, apesar das dificuldades de diferentes naturezas que se apresentam no contexto das comunidades ao longo de todo nosso país. Além disso, é um trabalho da autora Domingues (2007) que revela a escola pública como espaço formador que possibilita o desenvolvimento profissional de professores, reafirmando nossa crença na educação conforme defendemos nesta pesquisa.

O segundo trabalho publicado, de autoria de Guimarães publicado em (2003), também é relevante, se considerarmos que ele traz os casos de ensino dentro de uma determinada temática, a “assombração”. O trabalho é bastante autoral, na medida em que apresenta uma análise de narrativas sobre um gênero específico do contexto escolar.

Embora o texto traga o termo casos no título, após a leitura vimos que não se trata de um estudo relacionado aos professores ou, necessariamente, à aprendizagem destes profissionais. O estudo focaliza as narrativas populares e o imaginário, analisando, sobretudo, a transposição destes casos do oral para o escrito.

Trouxemos, ainda, este texto por considerar que ele revela um pouco do que sentimos na realização deste mapeamento, pois o termo “casos” pode trazer muitas ambiguidades. Conforme dissemos no início deste capítulo, há estudos que confundem casos de ensino com estudos de caso, ainda há aqueles que tratam casos de diferentes naturezas, o que de certa forma, pode trazer ao mapeamento outras ramificações. Não sendo este o nosso objetivo, voltamos o nosso olhar para as produções específicas que se aproximam do nosso objeto, pois mesmo mediante a esta dificuldade e ao baixo número de produções, conseguimos trabalhos que versam sobre os casos de ensino com professores iniciantes. Vejamos o que revela o portal brasileiro de publicações científicas Oásis, no Quadro 3:

Quadro 3 – Lista de pesquisas correlatas encontradas no Oásis

ANO	TÍTULO	AUTOR (ES)
2007	<i>Notas sobre a construção de casos para ensino</i>	Sylvia Maria Azevedo Roesch
2010	<i>Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo</i>	Aline M. de M. R. Reali
2011	<i>A produção discente de casos de ensino sobre a educação física: reflexões iniciais sobre as possibilidades para a formação de professores</i>	Eliane Isabel Fabri
2012	<i>Os casos de ensino na formação-investigação de professores dos anos iniciais</i>	Isa Mara Colombo Scarlati Domingues
2013	<i>Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras em ambiente virtual de aprendizagem: contribuições de casos de ensino</i>	Isa Mara Colombo Scarlati Domingues

2014	<i>O desenvolvimento profissional de professores e o uso de casos de ensino</i>	Isa Mara Colombo Scarlati Domingues
2016	<i>O desenvolvimento profissional dos professores iniciantes egressos do curso de licenciatura em pedagogia: um estudo de caso</i>	Márcia Socorro dos Santos França
2017	<i>Caso de Ensino na formação de professores: quando a narrativa de uma adolescente provoca a reflexão/formação</i>	Ádria Maria Ribeiro Rodrigues; Maria da Graça N. Mizukami; Simone A. da Rocha; Isa Mara C. S. Domingues
2018	<i>Como Escrever um bom Caso para Ensino? Reflexões sobre o Método</i>	Anete Alberton

Fonte: A Autora (2020).

Neste espaço de divulgação acadêmica, encontramos um total de nove trabalhos e, a partir dos títulos dos mesmos, já podemos destacar um ganho para nosso levantamento, pois em sete destes há o termo casos de ensino de forma explícita, articulada de maneira precisa aos professores e estudantes. O fato do portal abranger as produções de todo o país é um aspecto que contribui para nossa busca, pois em todo o levantamento que realizamos, foi o contexto onde mais encontramos trabalhos articulados ao nosso objeto.

A respeito dos trabalhos encontrados, vimos que as discussões sobre as contribuições dos casos de ensino enquanto ferramentas de desenvolvimento profissional vêm se adensando. As pesquisas revelam ainda que temáticas como a alfabetização, o ensino/mentoria *online*, assim como a área da Educação Física são especificidades que também são possíveis de aprender por meio dos casos, o que nos revela, ainda, a versatilidade dos estudos com casos de ensino com professores, desmistificando as ideias iniciais que os apresentavam mais voltados às áreas de administração.

Além disso, os trabalhos encontrados no Oásis reiteram a ferramenta enquanto um dos caminhos de aprendizagem da profissão, quando nos mostra que até mesmo na área de Educação os casos de ensino possibilitam o aprofundamento de diferentes questões que podem estar relacionadas aos percursos dos professores, ou ainda com foco nos estudantes, apresentando em sua narrativa diferentes aspectos da docência como conteúdos e saberes essenciais para o desenvolvimento profissional docente.

Além dos bancos que contemplam publicações de todo o país apresentados até agora, fizemos o levantamento em três contextos específicos da região sudeste: Biblioteca Digital da USP, no Repositório da UFSCAR e na BTM da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Ambas foram selecionadas por estarem situadas geograficamente no Estado de São Paulo, pois como já dissemos, os estudos que focalizam os casos de ensino se desenvolveram com maior

intensidade nesta região. Confirmando este dado, para além das dissertações e teses discutindo os casos de ensino que encontramos, os artigos e textos que vimos estiveram sempre atrelados a estes contextos epistêmicos.

Nas instituições de ensino do Sudeste, o levantamento foi realizado também entre os anos 2000 e 2019, mantendo o mesmo critério de escolha: elencamos desde o ano 2000 para que pudéssemos verificar o percurso de desenvolvimento das pesquisas na região sobre casos de ensino, haja vista que a ênfase maior se deu por meio da produção nestas universidades, até o período de realização deste levantamento.

Até, então, as pesquisas encontradas apresentavam os casos de ensino principalmente através da fala dos professores/as sobre si mesmos, de maneira a dialogar sobre seus trajetos profissionais. Adensando nossa busca, encontramos nestes espaços de veiculação de pesquisa específicos, teses e dissertações orientadas por Mizukami (2000). A seguir, discorreremos sobre cada um destes espaços, apresentando os achados em torno dos descritores: casos de ensino, desenvolvimento profissional e imersão na docência. Acerca destes também analisamos os títulos e os resumos dos estudos publicados.

Ao verificarmos o banco de dados da Universidade Presbiteriana Mackenzie, não encontramos, ao longo do mesmo período, pesquisas que trouxessem de forma mais explícita em seu título ou resumo o trabalho em torno dos casos de ensino. Vimos apenas um, que contém no título o termo “caso”. Porém, durante nossas buscas encontramos pesquisas que utilizavam o termo desenvolvimento profissional e/ou aprendizagem da docência. Pensamos, portanto, ser esta uma expressão de muita relação com nossa pesquisa e, por isto, trouxemos aqui estes estudos. Desse modo, surgiram cinco trabalhos, apresentados no Quadro 4:

Quadro 4 – Lista de pesquisas correlatas encontradas na Universidade Presbiteriana Mackenzie

ANO	TÍTULO	AUTOR (ES)
2008	<i>Processos formativos de professores dos anos iniciais do ensino fundamental</i>	Arlette Lourenzetto
2013	<i>Aprendizagem da docência de professores de educação profissional</i>	Aparecida Yanamoto
2011	<i>Aprendizagem da profissão na prática da profissão: Um estudo sobre relações entre educação, trabalho e sociedade</i>	Marco Antonio Espírito Santo
2014	<i>Docência na universidade: aprendizagem e desenvolvimento profissional docente no ensino superior</i>	Sandra Regina Paes Padula
2018	<i>O caso Chico Cardoso: teatro na escola e desenvolvimento profissional da docência</i>	Mariana Guerino da Silva Santos

Fonte: A Autora (2020).

Analisando, brevemente, os trabalhos encontrados neste portal, encontramos novos dados. Porém, as pesquisas não foram encontradas a partir dos descritores casos de ensino, imersão ou desenvolvimento profissional, sinalizando certa ausência desta discussão neste espaço. Não obstante, é possível que haja pesquisas que trabalham com os casos enquanto métodos, mas que não os apresentam desde o título. Fazemos esta observação por ressaltarmos que não objetivamos, aqui, esgotar os trabalhos exaustivamente, considerando que este levantamento denotaria muito mais esforço e tempo do que dispomos.

Porém, mediante a ausência do descritor “casos de ensino” nos títulos encontrados nesta biblioteca, resolvemos considerar os textos que também estão ligados às nossas discussões, que tratam de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Quanto a estes conceitos, as cinco pesquisas encontradas e apresentadas sucintamente no quadro acima confirmam que as discussões e os estudos sobre a aprendizagem da docência de maneira contínua têm estado presente nos PPGs ao longo do país, ainda que de maneira tímida.

Vimos, também, que há nestas pesquisas outro dado relevante, que diz respeito às áreas de atuação dos professores sobre os quais discorrem. Há pesquisa com professores dos anos iniciais, de cursos profissionalizantes e técnicos e até mesmo do ensino superior, o que nos permite inferir que aprender sobre a docência, de fato, é necessário em todas as áreas de atuação profissional do professor, não se restringindo apenas aos professores iniciantes.

Além disso, percebemos que o último trabalho encontrado, de autoria de Santos (2018), intitulado *O caso Chico Cardoso: teatro na escola e desenvolvimento profissional da docência*, se baseia em um caso específico, o de “Chico Cardoso” através do qual a autora reflete sobre a aprendizagem profissional da docência pela via do teatro, o que nos revela que para aprender a ser professor não há “o” caminho, mas sim, *caminhos*. Embora este também não seja nosso foco nesta pesquisa, deixamos esta reflexão por acreditar que a arte também forma, sendo este um trabalho de contribuição para a docência.

Seguindo nossas buscas, o terceiro banco sobre o qual nos debruçamos foi a Biblioteca Digital da USP. Buscamos pelos mesmos descritores: casos de ensino com professores iniciantes, imersão na docência e desenvolvimento profissional. Porém, os estudos que encontramos nem sempre apresentaram estes termos nos títulos, de modo que prosseguimos para os resumos. Sobre os casos de ensino, encontramos apenas um texto que os apresenta enquanto método para obtenção de dados. Sobre a imersão na docência, não encontramos teses ou dissertações.

A respeito do desenvolvimento profissional, encontramos várias pesquisas, principalmente atreladas às áreas de saúde, engenharias, administração, entre outras. Porém,

como já mencionamos anteriormente, estas pesquisas não estarão presentes aqui, haja vista que se distanciam de nosso objeto de estudo nessa pesquisa.

Ressaltamos que mediante o grande quantitativo de teses que apresentaram este conceito, utilizamos como critério de seleção apenas aqueles que estivessem atrelados à docência. Mediante este levantamento, selecionamos um total de sete trabalhos, como exposto no Quadro 5:

Quadro 5 – Lista de pesquisas correlatas encontradas no Banco de Teses e Dissertações da USP

ANO	TÍTULO	AUTOR (ES)
2008	<i>Formação em contexto: a contribuição de grupos de pesquisa para o desenvolvimento profissional na educação infantil</i>	Roselene Crepaldi
2011	<i>A construção dos saberes dos estudantes de pedagogia em relação a matemática e seu ensino no decorrer da formação inicial</i>	Eliane Maria Vani Ortega
2013	<i>Mediação Discursiva em aulas de ciências, motivos e sentidos no desenvolvimento profissional docente</i>	Maria Nizete de Azevedo
2017	<i>Análise da necessidade de formação docente e proposta de programa de formação e desenvolvimento profissional para docentes de engenharia</i>	Luciana Guidon coelho
2017	<i>Desenvolvimento profissional docente: um estudo com professores enfermeiros universitários</i>	Kátia Pereira de Borba
2017	<i>Investigando o desenvolvimento profissional docente em mestrados profissionais em ensino de ciências</i>	Julaian de Oliveira Maia
2018	<i>O desenvolvimento profissional do professor: o lugar do conceito geográfico de lugar</i>	Dulcineia Boscolo

Fonte: A Autora (2020).

Neste contexto epistêmico, vemos que mesmo tendo realizado uma seleção prévia minuciosa dos trabalhos, mantendo apenas aqueles que se relacionam diretamente à docência, há uma diversidade de temáticas e eixos perpassando as pesquisas. Como dito anteriormente, embora focalizem o desenvolvimento profissional docente, diferentes áreas estiveram expressas nas pesquisas, o que nos mostra que o conceito com o qual estamos trabalhando vem sendo discutido e estudado por pesquisadores de diferentes contextos profissionais.

No entanto, mediante os trabalhos encontrados, pudemos constatar a ausência das discussões sobre imersão profissional de professores, sobretudo os iniciantes, com os quais trabalhamos. Não encontramos nenhum trabalho com estes conceitos, tampouco com foco nesta fase específica da carreira docente, o que intensifica a necessidade de avançarmos em nossa pesquisa.

Além disso, ao observarmos o quantitativo de pesquisas que versam sobre os casos de ensino, vimos, mais uma vez, a pouca produção que se tem sobre a estratégia formativa.

Encontramos menção apenas no resumo da tese de doutorado de Ortega (2011), sob o título *A construção dos saberes dos estudantes de pedagogia em relação à matemática e seu ensino no decorrer da formação inicial*, que versa sobre os saberes matemáticos, algo que é específico na docência, e mantém o seu olhar na formação inicial.

Ao tentarmos estabelecer uma relação com nossa pesquisa, vimos que a autora, ao se utilizar dos casos de ensino para obter dados dos participantes, também considera o percurso reflexivo dos professores, mas neste caso, analisando-os de maneira analítica, descritiva e longitudinal, ao longo de três anos. Pensamos ser esta uma pesquisa rica, pois apresenta diferentes elementos que permeiam o ensino da matemática e as visões dos professores ainda em formação. Porém, vemos o quanto ela se diferencia da nossa, mesmo apresentando a mesma estratégia formativa como foco de reflexão e formação.

O quarto espaço de divulgação acadêmica, em que realizamos o levantamento das pesquisas correlatas, foi no Repositório da Universidade Federal de São Carlos, levando em consideração os mesmos critérios dos espaços anteriores: é uma universidade em que a atuação da professora Mizukami é presente, de modo que os trabalhos de sua orientação, ou que tiveram de algum modo bases referenciais ancoradas nas suas produções sobre casos de ensino, poderiam nos trazer contribuições; o período pesquisado também foi o mesmo, desde os anos 2000 até 2019 e os descritores foram mantidos: casos de ensino com professores iniciantes, imersão na docência e desenvolvimento profissional.

Desta feita, apresentamos a seguir o quadro com a relação de pesquisas encontradas que têm articulação ao nosso objeto nesta pesquisa:

Quadro 6 – Lista de pesquisas correlatas encontradas na UFSCAR

ANO	TÍTULO	AUTOR (ES)
2005	<i>Casos de ensino e professoras iniciantes</i>	Maévi Anabel Nono
2008	<i>O desenvolvimento profissional de professoras iniciantes mediante um grupo colaborativo de trabalho.</i>	Eliza Cristina Montalvão
	<i>Processos formativos e reflexivos – contribuições para o desenvolvimento profissional de professores.</i>	Sydione Santos

Fonte: A Autora (2020).

Neste espaço de divulgação acadêmica, encontramos três trabalhos que trazem contribuições para o nosso estudo, principalmente a tese de Nono (2005). A autora discute a especificidade dos casos de ensino enquanto alternativa de pesquisa formativa e investigativa, apresentando-os como possibilidade de desenvolvimento da docência, conforme concebido por nós neste trabalho.

A autora tem todo o cuidado de apresentar minuciosamente como se deu a pesquisa, caracterizando não apenas as professoras participantes, mas, sobretudo os casos elencados para análise da prática. Ao adentrarmos na leitura deste estudo, vimos que embora sejam trazidos casos “externos”, não necessariamente vivenciados pelas professoras para que analisem os aspectos da docência que estão presentes nestes, há ainda o segundo momento em que estas professoras podem elaborar seus próprios casos.

Entendemos, com isto, que esta foi a pesquisa que mais se aproximou de nosso estudo, pois ao selecionar os casos, é nítida a preocupação da pesquisadora em selecionar experiências que partem de situações vivenciadas nos primeiros anos da docência. Eis, então, mais uma semelhança com nosso estudo, pois as professoras participantes são também professores iniciantes.

Outra observação que pudemos fazer é que Nono (2005) traz roteiros de análise de modo que o método de casos de ensino não é realizado com as professoras sem contexto. Ao contrário disto, embora seja uma pesquisa que denota trabalho, a tese discute as experiências na perspectiva que adotamos aqui, como elementos de enriquecimento da profissão de professores, extraídos de suas práticas cotidianas. Por isto, tomamos as contribuições da autora como referências ao longo de todo nosso trabalho.

As duas pesquisas seguintes selecionadas no portal da UFSCAR discutem processos de desenvolvimento profissional de professores, não abordando necessariamente os casos de ensino. Porém, pensamos ser válido trazê-las, considerando que, assim como as demais encontradas nos espaços em que realizamos este levantamento, que abordam processos e trajetórias de professores rumo ao fortalecimento da docência, estas ampliam nosso olhar sobre aspectos específicos destes percursos, como é o caso da pesquisa de Moltalvão (2008). A autora ressalta a colaboração como movimento indispensável para o desenvolvimento profissional docente, de modo que acompanha um grupo de professoras iniciantes ao longo de um ano, a fim de compreender como encontram mecanismos de enfrentamento e superação dos desafios da experiência da docência.

Já a pesquisa de Santos (2008) analisa o movimento de reflexão proposto por um curso de formação de professores, objetivando compreender os sentidos construídos pelos professores acerca da reflexão. Busca também compreender os percursos formativos vivenciados pelos professores nas situações propostas no curso em que foi realizado o estudo de casos múltiplos, de modo a compreender por meio das narrativas dos professores suas trajetórias enquanto impulsionadoras de desenvolvimento profissional.

Além dos quatro contextos epistêmicos já apresentados, onde partimos de espaços de divulgação acadêmica abrangendo todo o país e, em seguida, para os específicos da região Sudeste, fizemos outros dois levantamentos utilizando os mesmos descritores: casos de ensino com professores iniciantes, desenvolvimento profissional e imersão na docência. Fechamos o ciclo de buscas das pesquisas correlatas ao nosso objeto de pesquisa voltando, agora, o olhar para a nossa região.

Para tanto, buscamos primeiro no repositório da UFPE, haja vista que somos parte desta instituição e, portanto, nossa pesquisa precisa fortalecer os estudos que têm se desenvolvido nesse contexto. Em relação aos descritores Casos de ensino com professores iniciantes e imersão na docência, não encontramos nenhum trabalho contendo estes conceitos. Porém, em nossa busca encontramos duas pesquisas sobre Desenvolvimento profissional, listadas no Quadro 7:

Quadro 7 – Lista de pesquisas correlatas encontradas no Repositório UFPE

ANO	TÍTULO	AUTOR (ES)
2009	<i>Formação continuada; Início de Carreira; Desenvolvimento Profissional</i>	Eliana Wanessa Lima Tabosa
2010	<i>Desenvolvimento profissional e aprendizagem colaborativa no ambiente virtual de aprendizagem - MOODLE</i>	Adriana Mércia Bezerra da Silva

Fonte: A Autora (2020).

Sobre as duas pesquisas encontradas, vimos que embora façam referência ao conceito de desenvolvimento profissional, mais uma vez a discussão não trata de casos de ensino, conforme visto na maioria das pesquisas encontradas nos demais bancos apresentados anteriormente. Apesar disso, consideramos que os dois estudos trazem dados e contribuições que precisam ser problematizadas de acordo com o que concebemos por desenvolvimento profissional, principalmente no tocante à carreira docente.

Neste caminho, pensamos que o primeiro estudo de autoria de Tabosa (2009) se assemelha ao nosso, por discutir o conceito de desenvolvimento profissional atrelado à formação contínua, principalmente de professores iniciantes em imersão na docência, isto é, aqueles que estão iniciando a profissão. Com isto, vemos que a pesquisa também manteve um olhar sobre professores iniciantes, atentando, inclusive, para as especificidades desta fase da carreira, porém, o que diferencia o estudo de nossa pesquisa é a ênfase que é dada à formação continuada.

A segunda pesquisa, de autoria de Silva (2010), também apresenta dados interessantes na medida em que traz a importância da aprendizagem colaborativa. Porém, a ênfase da

pesquisa se dá a partir da consideração da necessidade da formação continuada, enquanto elemento indispensável para o desenvolvimento profissional de professores, no entanto, a alternativa discutida é o ensino a distância, a plataforma *MOODLE*, que consiste em um sistema para criação de cursos *online*.

Analisando as diferenças e aproximações com nosso objeto de pesquisa, assim como com os conceitos que discutimos neste estudo, vemos que a ideia de desenvolvimento profissional, permeado pela necessidade de uma formação docente contínua, está presente nos dois estudos, porém, os enfoques das autoras caminham para diferentes aspectos e experiências que consideram formativas. Em nossa pesquisa, a experiência será olhada a partir dos casos de ensino, de modo que estes podem se configurar como elementos de desenvolvimento profissional docente.

Mediante estes achados, fomos, ainda, em um último espaço de divulgação científica, também voltado para nossa região, em busca de pesquisas correlatas ao nosso objeto. Complementamos, portanto, nossas buscas nos Anais do EPEN<sup>7</sup>, pesquisando a partir das reuniões bianuais, estabelecidas pelo estatuto da ANPED no ano de 2012. Desde então, pesquisamos da Reunião de 2014 até o último encontro, realizado em 2018. O recorte temporal foi realizado considerando a reorganização da Associação para estes encontros de pesquisas científicas.

Neste contexto epistêmico, mantivemos os mesmos descritores e encontramos dois trabalhos que se articulam com nosso objeto de pesquisa, dispostos no Quadro 8:

Quadro 8 – Lista de pesquisas correlatas encontradas nos Anais do EPEN

ANO	TÍTULO	AUTOR (ES)
2014	Não há.	--
2016	<i>Ebook 3 - Desenvolvimento profissional e formação docente: concepções de integrantes de um grupo de pesquisa</i>	Cícera Sineide Dantas Rodrigues Eunice Andrade de Oliveira Menezes Cláudio César Torquato Rocha
2018	<i>Caso de ensino como estratégia de pesquisa e formação</i>	Edilene Teles da Silva Silvina Pimentel Silva Isabel Maria Sabino de Farias

Fonte: A Autora (2020).

Os dois trabalhos encontrados nos anais do EPEN de autoria de Rodrigues, Menezes e Rocha (2016) e Silva, Silva e Farias (2018) têm certa relação com nosso objeto e nos possibilitaram ampliar nossas concepções acerca dos casos de ensino. O primeiro, embora não trate especificamente dos casos de ensino, apresenta no título o descritor “Desenvolvimento

<sup>7</sup> Reunião científica Regional da ANPED. Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste.

profissional”, conceito com qual também estamos trabalhando. A pesquisa apresenta os dados a partir do debate que é fomentado em um determinado grupo de estudos, de modo que a tônica das discussões se dá a partir de uma análise do contexto social, apresentando que o desenvolvimento profissional é um percurso dinâmico, contextual, processual e histórico.

O segundo e último texto que encontramos durante a realização do mapeamento das pesquisas correlatas é de autoria de Silva, Silva e Farias (2018) e apresenta em seu título os casos de ensino como estratégia de pesquisa e formação. Ao adensarmos a leitura sobre a pesquisa, vimos que esta se relaciona com nosso estudo, pois considera os casos de ensino ou *cases*, como as autoras chamam, como estratégias de investigação e pesquisa. Além disso, o estudo atenta para a escola como lócus de produção de pesquisa, sobretudo com docentes que atuam no Ensino Médio.

Portanto, o estudo possui aproximações com nossa pesquisa que não podemos perder de vista, assim como distanciamentos que nos possibilitam ampliar nosso olhar para com os casos de ensino, compreendendo que enquanto estratégias de formação e investigação de pesquisa podem ser considerados não apenas sobre um olhar para a formação. Desse modo, a estratégia formativa tem seu significado ampliado, pois as contribuições não se restringem a determinado olhar sobre um único objeto.

Mediante este cenário amplo de pesquisas com objetos específicos ligados aos casos de ensino, ou ainda ao desenvolvimento profissional docente, pudemos perceber a variedade de temáticas e especificações das pesquisas sobre formação de professores iniciantes. A partir deste mapeamento, vimos que nossa pesquisa se abre a novas possibilidades, podendo trazer contribuições para o campo da docência.

A partir dos 08 contextos epistêmicos e dos 35 trabalhos encontrados que se aproximam de nosso objeto de estudo, “**casos de ensino com professores iniciantes em contexto de imersão na profissão**”, vimos que 17 pesquisas discutem os casos de ensino com professores iniciantes e 17 que tratam do desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência, de modo que não foram encontrados trabalhos com o conceito de imersão na profissão, o que nos impulsionou a trazer esta discussão em nosso estudo a fim de ampliar as discussões e contribuições em torno da estratégia formativa dos casos de ensino.

Mediante estes trabalhos, ressaltamos que a pesquisa de Nono (2005) foi a que mais se aproximou de nosso estudo, uma vez que foi desenvolvida especificamente com professores/as iniciantes, possibilitando a estes/as o exercício da escrita de autoria dos casos de ensino conforme proposto em nossa pesquisa, revelando-os como estratégias de aprendizagem da docência, assim como concebemos. No entanto, no conjunto de trabalhos não encontramos

nenhuma pesquisa que se propunha a realizar o estudo dos **casos de ensino com professores iniciantes em contexto de imersão na profissão**, o que justifica a necessidade de desenvolvê-la.

Ressaltamos, ainda, que o percurso trilhado por nós ao longo deste texto, tanto na dimensão teórica como na prática, manteve estas pesquisas como referência, retomando a ideia de trama de saberes interligados em que a continuidade acadêmica se faz importante, de forma que não se tornam apenas um dado na pesquisa, mas também referenciais de contribuição na reelaboração do conhecimento. Pensamos que o movimento realizado em torno dos casos de ensino enquanto estratégia formativa de desenvolvimento de professores iniciantes foi necessário, de modo que, ao conhecer as pesquisas correlatas que discutem as suas contribuições atreladas ao desenvolvimento profissional, pudemos refletir enquanto pesquisadoras e, assim, aprofundar os conceitos trabalhados em nosso estudo.

Estudar os casos de ensino tem nos possibilitado vislumbrar caminhos e percursos consolidados de formação que movimentam os professores iniciantes de maneira crítica, mobilizando-os a refletir sobre seus saberes/fazer e aprender sobre suas práticas, compreendendo-se como produtores de conhecimento. Neste trajeto, as pesquisas que têm focalizado os casos de ensino enquanto estratégias formativas têm suas contribuições, adquirindo ênfases a partir dos diferentes objetos que abarcam. Desse modo, concebemos em nossa pesquisa que os casos se configuram como *meios* pelos quais a construção da docência e o desenvolvimento profissional de professores pode ser possível.

Assim, reiteramos que o mapeamento realizado apresenta trabalhos encontrados dentro de um período específico, conforme mencionamos no início deste mapeamento, e expressamos nosso interesse em contribuir para que estudos com os casos de ensino possam ter continuidade. Por isto, nossa opção por trabalhar com o conceito de imersão profissional justifica-se a partir das possibilidades de intervenção por meio dos casos de ensino com professores iniciantes, uma vez que estes podem se revelar como caminhos de desenvolvimento profissional e de aderência à profissão ao longo de suas trajetórias.

É com esse sentido que partimos para as categorias teóricas de nosso estudo, discutindo a constituição da docência e os percursos de desenvolvimento profissional de professores iniciantes a partir dos casos de ensino, focalizando-os nesse processo de imersão na profissão docente.

### **3 INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: PERCURSOS DE IMERSÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES**

Neste capítulo, objetivamos construir um diálogo acerca da iniciação à docência, discutir os conceitos de inserção, indução e imersão profissional no que se refere ao desenvolvimento de aprendizagens dos professores iniciantes, esclarecer que o seu crescimento se dá de modo progressivo, articulado às intencionalidades e ações educativas e pedagógicas que desempenham ao longo de seu trabalho continuamente. Tratamos dos conceitos de inserção, indução e imersão profissional, e apresentamos em um segundo ponto, um diálogo destes conceitos com nosso objeto de pesquisa, “os casos de ensino com professores iniciantes em contexto de imersão na profissão”.

Compreendemos que a docência não se dá de modo aleatório e disperso, mas envolve uma integração dos elementos que são apreendidos antes mesmo da conclusão da formação inicial, saberes específicos e necessários ao fazer e aspectos que advêm da prática e do contexto da escola. Por isto, o planejamento de ações em prol do desenvolvimento de professores/as é indispensável, uma vez que a aprendizagem profissional permeará toda a trajetória destes/as.

Assim, a necessidade de uma formação constante, sempre articulada às especificidades do contexto dos professores iniciantes, é uma de nossas defesas, de modo que nos interessa refletir sobre o processo de desenvolvimento profissional desde o início do exercício da profissão, considerando elementos que reverberam em seus fazeres cotidianos e se configuram como desafios formativos que expressam a necessidade de uma aprendizagem contínua e permanente.

No próximo item, discutiremos os conceitos de inserção, indução e imersão profissional em diálogo, compreendendo-os não como etapas fechadas de desenvolvimento de professores/as, mas como percursos que podem se articular e, de forma complementar, possibilitar a apropriação da cultura profissional.

#### **3.1 PRIMEIROS CONTATOS COM A DOCÊNCIA: INSERÇÃO, INDUÇÃO E IMERSÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES**

Ao longo desta pesquisa, temos discutido elementos constituintes da docência analisando-os a partir de um olhar específico sobre os professores iniciantes. Compreendemos que não podemos falar de docência sem refletir sobre o seu agente, e é sobre a fase inicial do exercício profissional que mantemos nosso foco. Em nossas buscas, vimos que os estudos que focalizam professores iniciantes inserem-se no bojo das discussões sobre a formação docente e

vêm se desenvolvendo em diferentes áreas das pesquisas em educação, apresentando conceitos como inserção e indução profissional.

Nesta pesquisa, concebemos professores iniciantes como aqueles que se encontram dentre as etapas iniciais da profissão, até os três primeiros anos de atividade, conforme afirmado por Huberman (2013). Neste período, muitas são as efervescências que brotam do cotidiano escolar, nos mais diferentes contextos de atuação e é esta a fase compreendida como de iniciação profissional. Nóvoa (2019) compreende esta fase como etapa específica de entrada em uma dada profissão. Para ele, o período de início da profissão envolve elementos que necessitam ser pensados e repensados no que se refere à atividade docente. Segundo o autor, é preciso compreender esse período como uma ponte, que abarca dois tempos: a de finalização de uma formação na universidade, que envolve o percurso do licenciando como um processo de aquisição de uma dimensão profissional, até a chegada ou primeiro momento de experiência na prática e de contato com as diferentes realidades da docência.

É neste início da atuação na escola que se dão diferentes sentimentos, oriundos das mais diferentes situações, dentre os quais podemos destacar: o contato com professores formados há anos, que já possuem certa experiência, o que pode assustar e até mesmo se tornar algo difícil na convivência diária, pois, muitas vezes, estes profissionais não compreendem seu papel de incluir o “novo” que chega à escola, causando exclusão e separação para com aquele que chega ao trabalho; assim como, a insegurança mediante a pluralidade da sala de aula e aos diferentes contextos que representa cada estudante; as múltiplas demandas às quais o professor é convidado a dar conta, mediante tantas atividades, entre outras questões.

Por isto, retomamos o termo *sobrevivência* apresentado por Huberman (2013), haja vista que o conceito é de fato significativo nesse processo. Se analisarmos esta fase da profissão, veremos que se trata de um momento delicado, que exige diferentes esforços para que a profissão possa, de fato, ser afirmada.

Ainda de acordo com Huberman, também este momento é caracterizado como *descoberta*, pois revela a outra face do trabalho do professor iniciante: a sala de aula. Quando começa a desbravar este espaço, assim como relacionar-se com os estudantes e a pôr em prática as estratégias didáticas que vão mobilizando em suas ações, o professor iniciante pode se descobrir enquanto profissional que está sempre alinhando as atividades aos objetivos e concepções sobre as quais pauta o seu trabalho.

Ressaltamos a importância de se pensar sobre o processo de inserção profissional e trazemos o conceito, a partir de Vaillant e Carlos Marcelo (2012), que a compreendem enquanto:

[...] período obrigatório de transição entre a formação inicial do docente e sua incorporação ao mundo trabalhista como um profissional plenamente qualificado. [...] é o momento em que o professor novato tem que desenvolver sua identidade como docente e assumir um papel concreto dentro do contexto de uma escola específica. (VAILLANT; CARLOS MARCELO, 2012, p.123)

A compreensão dos autores acerca da inserção profissional indica a especificidade de um período de aquisição da identidade profissional de professores/as principiantes, e é também neste começo da profissão que iniciam a apropriação das qualificações necessárias para seu exercício profissional. Carlos Marcelo (2011, p. 34) também afirma que “a forma como se aborda o período de inserção tem uma importância transcendental no processo de tornar-se um professor”. Segundo ele, muitos países ignoraram por certo tempo a especificidade desta etapa, mas é preciso atentar ao fato de ser este início um momento crucial para que o direito da aprendizagem se efetive e o conhecimento possa continuar a ser desenvolvido por estudantes e professores.

Ainda na mesma direção, o autor alerta que “é preciso prestar mais atenção à maneira como novos professores são inseridos na cultura escolar” (GARCIA, 2011, p. 34), afinal, nestas trajetórias iniciais, os professores podem se sentir confrontados na medida em que se opõe diante de suas vivências o ideal, muitas vezes criado durante a formação acadêmica ou ainda fruto de outras experiências, com o real, que é efetivamente o que se vive no chão da escola.

Príncipe e André (2019) afirmam que para que o processo de desenvolvimento profissional de professores se dê de maneira consistente, são necessárias condições de diferentes naturezas: objetiva e mensurável ou, ainda, subjetiva. As autoras discutem o conceito de **indução profissional** enquanto “período que marca a entrada no campo profissional (a escola), após a conclusão da formação inicial, compreendendo os três primeiros anos de exercício de acordo com Huberman” (PRÍCIPE; ANDRÉ, 2019, p. 61) A partir deste conceito, as autoras assinalam que é preciso haver possibilidades reais de atuação dos professores, para que possam exercer suas atividades, de modo que não se prendam àquilo que está posto na escola, mas que de acordo com cada realidade e especificidades, possam reconstruir relações de trabalho pautadas no respeito e nas condições humanas da profissão.

Desse modo, a indução profissional se configura:

[...] como um momento importante na trajetória do futuro docente. Um período importante porque os docentes devem realizar a transição de estudantes a professores, por ele surgem dúvidas, tensões, devendo construir um adequado conhecimento e competência profissional em um breve período de tempo (CARLOS MARCELO; BURGOS; MURILLO, LÓPEZ; GALLEGU-DOMÍNGUEZ; MAYOR; HERRERA; JÁSPEZ, 2016, p. x).

O período de indução profissional de professores iniciantes diz respeito a um processo de transição, onde os conhecimentos e competências necessárias ao exercício da profissão poderão ser desenvolvidas. Ainda sobre o conceito, Alarcão e Roldão (2014) afirmam que há duas dimensões que envolvem a indução profissional, uma que se volta ao processo de imersão no contexto do trabalho, o que chamam de “mediação indispensável”, e outra ao caráter probatório, que está voltado diretamente ao cunho avaliativo e regulador do acesso à profissão.

A partir desta discussão, reiteramos nossa compreensão de professores iniciantes como aqueles que vêm direto da formação acadêmica, jovens profissionais recém-graduados, como afirmam Dragone e Giovanni (2014), que chegam à escola com seus valores e crenças pessoais diversificadas, que nem sempre correspondem àquilo que encontrarão na sala de aula. Essa consideração se faz importante, uma vez que reafirma a necessidade de acompanhamento no processo de inserção, pois há diferentes esferas que impactam seu desenvolvimento profissional.

Por esta razão é que diferentes estratégias de indução profissional vêm sendo pensadas nos últimos anos (ANDRÉ, 2012; PRÍNCEPE; ANDRÉ, 2019; CARLOS MARCELO; VAILLANT, 2017; DOMINGUÉZ; CARLOS MARCELO; MURILLO-ESTEPA, 2019; NASCIMENTO; FLORES; XAVIER, 2019; RABELO, 2019). Em suas pesquisas, os autores têm revelado a necessidade de políticas de acompanhamento desse/a professor/a que chega, para que essa inserção se dê em um movimento em torno da cultura escolar, de modo que o docente iniciante possa prosseguir na carreira a partir de uma rede de apoio, conforme assinalado por André (2012).

Portanto, partindo dos conceitos de inserção e indução profissional, consideramos a importância de pensar para além do aspecto temporal de entrada dos professores na profissão. Tendo em vista que a inserção constitui um momento importante de entrada dos professores na docência, assim como as experiências de indução um espaço-tempo de desenvolvimento das habilidades e saberes necessários para a atuação profissional, enfocamos a necessidade de que os professores vivenciem o acompanhamento e o acolhimento, para que sejam encaminhados de forma planejada à escola.

Para além da inserção nas atividades iniciais na escola, em que professores/as principiam suas atuações e desvelam a prática na sala de aula e dos processos de indução que por, determinado tempo, contribuem para o acompanhamento no que se refere à apropriação das qualificações necessárias para seu exercício profissional, defendemos o conceito de **imersão profissional**. Entendemos esse conceito enquanto movimento de mergulho e aderência

à docência, em que professores/as podem envolver-se com um projeto de educação que expresse o compromisso social com a atividade docente, de modo que as ações de ensinar e aprender desenvolvem-se em uma dialética, possibilitando a socialização e ampliação dos saberes individuais e coletivos como as subjetividades, a emoção e a sensibilidade, enquanto elementos de aprendizagem profissional.

Enxergamos a imersão enquanto processo necessário que pode ou não ser vivenciado pelos professores iniciantes, não dentro de um período temporal explicitamente definido, mas que se pauta nas diferentes experiências que serão mobilizadas nas relações cotidianas na escola. Estar imerso na docência, nesta perspectiva, é estar produzindo e se produzindo por meio de suas relações com o mundo, com a história e, mais ainda, com a sua própria história (CAVACO, 1999, p. 160), desenvolvendo-se de forma coletiva e consciente por meio da socialização profissional.

Esse movimento de imersão na cultura da docência precisa se dar mediado pela reflexão, o que, de acordo com Pérez-Gomes (1992), pode contribuir para o desenvolvimento profissional através do diálogo com a realidade, de modo que a prática se torna caminho de aprendizagem para estudantes, professores e demais envolvidos no processo educativo. Ainda de acordo com o autor, é necessário que haja engajamento, intensidade e articulação dos diferentes aspectos presentes na experiência, de tal modo que, valores simbólicos, afetividade e elementos sociais e políticos se inter-relacionem na prática.

Portanto, não basta fazer parte de determinada rede, independentemente do tempo de atuação que o/a professor/a possua, ou ainda dominar as habilidades e saberes necessários à docência. É preciso sentir-se imerso na cultura profissional, permitindo-se afetar e ser afetado por ela, para que assim, a identidade profissional venha se consolidando com base nas interações individuais e coletivas que se desenvolvem no contexto. Neste sentido, Pimenta (2002, p. 15) afirma que: “A formação do professor é algo muito sério. Requer investimento pessoal, institucional, público, político e social. Todos são fundamentais para a constituição do que denomino identidade epistemológica do professor”.

É com base nas diferentes esferas apresentadas pela autora, que pensamos a imersão de professores iniciantes. Porém, não os consideramos como únicos responsáveis por seu desenvolvimento profissional, uma vez que é dever do Estado oferecer as condições de profissionalização adequada conforme defendem Gatti, Barretto e André (2011). Mas os consideramos como colaboradores do processo, na medida em que se permitem uma entrega por inteiro, onde as habilidades e saberes técnicos, assim como as teorias já conhecidas, somam-se aos demais elementos necessários ao seu fazer, como as emoções, a afetividade, a

sensibilidade, entre outros elementos que constituem o ser, que não se separam dos saberes profissionais e que são tão necessários principalmente nos primeiros anos de atuação.

Ao refletirmos sobre a imersão na docência, concordamos também com Tardif (2014), quando afirma que, ao longo de suas trajetórias, professores agrupam e adquirem experiências únicas, que os fazem donos de um saber que é plural, mas que também se diferencia por uma identidade profissional específica. O autor afirma também que as experiências anteriores à própria atuação se configuram como exercícios de imersão na profissão e são necessariamente formadoras, pois possibilitam aos futuros professores a aquisição de crenças, representações e certezas sobre o ofício do professor, de modo que a aprendizagem profissional não se resume ao momento de inserção profissional.

Com isto, esclarecemos que embora sejam conceitos semelhantes e que se relacionam, a imersão na profissão tem um sentido mais amplo que a inserção. A partir de nossas leituras e referências no coletivo de autores (CARLOS MARCELO, 2011; BRASIL, 2015; TARDIF, 2014), vemos que há professores/as que podem estar há anos inseridos em determinada rede, sem que estejam de fato apropriados/as da cultura da docência, ou seja, como executores de atividades.

Entendemos, com isto, que a imersão na docência possui caráter mais abrangente, de modo que a própria etimologia da palavra contribui para que a compreendamos como processo sob o qual o/a professor/a de fato mergulha na cultura específica da profissão. Por meio dele, professores/as podem ir além do ingresso profissional e entrar na profissão em busca de aprofundar os elementos e saberes específicos da docência, apropriando-se destes desde suas trajetórias iniciais.

Em suma, reafirmamos que não basta apenas inserir. Professores iniciantes precisam vivenciar um processo de acolhimento profissional, que possibilite iniciar o exercício da profissão de forma mediada e refletida, mesmo diante dos embates iniciais do exercício profissional, para que assim possam mergulhar e imergir na cultura docente e continuar desenvolvendo sua profissão.

Estudos como os de Zeichner (1997), Pérez-Gomez (1997) entre outros, apresentam a escola e todos os indivíduos presentes nela como (co)responsáveis pelo desenvolvimento do professor que chega, ressaltando a importância e os cuidados necessários para que não seja dada uma carga desnecessária e incompatível com o profissional docente em início de carreira. Os autores também nos ajudam a pensar que o processo de desenvolvimento profissional do professor não se dá de maneira isolada, afinal sua ação é coletiva, social e se dá em conjunto aos demais sujeitos das instituições onde atua.

Assim como os autores, Ludke (2001) afirma que é preciso haver cautela para que não sejam ultrapassadas as possibilidades destes docentes, uma vez que o início da atuação é permeado por diferentes desafios. Nesse sentido, não é interessante sobrecarregar o profissional, de modo que o cotidiano da escola é efetivamente indispensável para a formação/atuação do professor e o desenvolvimento de sua identidade. A autora ressalta, ainda, que este início precisa ocorrer de maneira dialógica, de forma que haja comprometimento com o aprimoramento profissional de professores/as, afinal a escola é o seu lócus de trabalho.

A partir destas reflexões, entendemos que ser professor é estar em constante desenvolvimento profissional e é esta característica de continuidade que precisa ser considerada desde o início na profissão, haja vista que o processo de apropriação e aderência à docência se dá a partir de uma atitude: “[...] de constante indagação, em um processo de aprendizagem não linear e evolutivo, cujo resultado não só se percebe na mudança das práticas de ensino, como também no pensamento acerca do como e do porquê dessa prática” (CARLOS MARCELO; VAILLANT, 2009, p. 75).

Concordamos com os autores quando apresentam que, por meio desta postura crítica, o professor iniciante poderá desenvolver sua prática partindo das indagações para mobilizar seu fazer e as aprendizagens que conduz, não apenas executando tarefas, mas também aprendendo sobre seu fazer e o porquê deste, isto é, seu significado. Em meio a este processo, o percurso pode ir conferindo autoria à prática do professor, na medida em que ele não apenas questiona, mas seleciona e realiza de maneira refletida suas práticas, a fim de transformar determinada realidade.

Segundo Dragone e Giovanni (2014), os aspectos que os professores iniciantes trazem consigo configuram e direcionam os primeiros passos que darão enquanto profissionais da educação básica. Mas é preciso ter a clareza de que estes poderão ser reconstituídos ao longo de seus fazeres, pois o processo de aprendizagem profissional segue conforme suas vivências e não é estático. A partir dos primeiros contatos com a escola, estes aspectos se confrontam com o chamado “choque de realidade”, que, muitas vezes, coloca os professores em posição de exposição, desafio e diferentes provocações.

Com base nestes apontamentos iniciais, podemos entender que o professor, enquanto agente e profissional específico da docência, mobiliza diferentes aspectos em sua prática diária, conforme afirma Pimenta (2005). Segundo a autora, o profissional docente pode desenvolver seus conhecimentos e habilidades ao longo de suas práticas, através de atitudes e valores que tornem possível a construção de seus saberes/fazeres, mantendo como base os desafios diários e as necessidades específicas da realidade em que atuam.

Pensando, portanto, sobre esses professores e o período de iniciação profissional, podemos nos questionar: *o que de fato constitui a docência?* Em resposta, provavelmente virão à tona em nossas mentes palavras-chave, tais como: os estudantes, o ensino, os professores, as atividades pedagógicas, o conhecimento, entre outras. Mas, ao discutirmos a constituição da docência em nossa pesquisa, principalmente no que se refere aos desafios de professores iniciantes ao entrarem na profissão, compreendemo-la de acordo com Ibiapina, (2007, p. 35) que a conceitua como “um conjunto de conhecimentos e de técnicas instituídas sistematicamente pela categoria como necessárias ao desenvolvimento do ensino”.

De acordo com a citação da autora, podemos entender que a docência mobiliza aspectos que estão intimamente ligados ao ensino, de modo que conhecimentos e técnicas profissionais para seu desenvolvimento são necessárias, o que justifica a profissão do professor e confirma que não se dá de modo aleatório, ou como “dom”, como foi vista por muito tempo. Ademais, este questionamento se torna pertinente quando entendemos que, em suas trajetórias, professores envolvem em suas práticas diferentes saberes específicos da docência.

Selecionamos especificamente este trecho da autora, pois ele nos possibilita chegar ao ponto chave e introdutório desse capítulo, quando discutimos o que, de fato, constitui a docência, haja vista que são estes elementos que subsidiam a formação/atuação do professor, principalmente aqueles que estão em início de carreira, ainda se apropriando dos aspectos de sua profissão. A partir das afirmações da autora podemos atentar para dois eixos centrais da docência: 1) diz respeito ao conjunto de conhecimentos e saberes docentes; e 2) aos aspectos relacionados ao desenvolvimento do ensino.

Estes dois eixos da citação da autora nos permitem avançar, pois se a docência envolve conhecimento enquanto base fundamental para que se desenvolva o ensino, que conhecimentos são estes? E que elementos o professor terá de dispor, para que esse ensino seja efetivo e se dê, conforme compreendemos, de maneira crítica? A partir destes questionamentos, já podemos compreender que a constituição da docência, assim como o “ser professor”, envolve conhecimentos, saberes e aspectos específicos e sistemáticos que se diferenciam das demais atividades.

De fato, ser professor é possuir um corpo de saberes, uma expertise profissional específica com finalidades e intencionalidades também. É mediante estas problematizações iniciais que podemos conceber que desde as experiências iniciais na profissão, desde as primeiras vivências, a docência é permeada por desafios e possibilidades. Não podemos esquecer que mesmo diante de tamanha complexidade, é através do ensino que professores/as têm contribuído para a transformação das mais diferentes realidades.

Porém, essa entrada na profissão não se dá de maneira simples, haja vista que a tarefa docente envolve diferentes dimensões. Nesta pesquisa, estamos atentando para os movimentos acerca da imersão profissional, ou seja, os processos ocorridos para que professores/as de fato adentrem e mergulhem na profissão e os percursos que realizam em suas atividades iniciais que geram certa consistência profissional.

É neste sentido de imersão na docência que discutimos e analisamos a relação de desenvolvimento dos professores iniciantes, olhando não apenas para a inserção, ou entrada na prática docente, mas, sobretudo para os significados e o aprofundamento na docência. Para Tardif (2014, p. 13), professores se tornam profissionais não apenas quando iniciam sua atuação, mas muito antes disso, em suas experiências enquanto estudantes, as interações e relações que estabelecem ao longo de suas histórias de vida. O autor considera estes elementos pré-profissionais, apresentando que a imersão na docência leva em consideração não apenas a dimensão prática e tampouco só a teórica, mas, sim, a integração dos saberes e aspectos oriundos das vivências reais de cada indivíduo, afinal, antes mesmo de serem professores, são seres integrais, de possibilidades e saberes plurais.

Neste caminho, o autor afirma ainda que é no momento de vivência inicial que os professores imergem na profissão, articulando as histórias de vida, as características pessoais e específicas àquelas comuns à docência. Afinal, o tempo dedicado ao trabalho é o próprio tempo de vida do indivíduo. Desse modo, podemos entender que a imersão na profissão se dá pela via das experiências pré-profissionais, da formação inicial, das relações que são mobilizadas a partir do momento em que se inserem na escola, das experiências de formação continuada e dos demais processos formativos que possam vivenciar no cotidiano.

Desse modo, concebe-se que a imersão profissional atrela os saberes da vida do indivíduo ao exercício da própria atividade, conforme apresenta Veiga (2008). É uma construção onde os saberes curriculares, cotidianos e formativos conferem autenticidade aos professores ainda que iniciantes, de modo que podem aderir à profissão de maneira consistente e significativa, imersos em um mundo permeado pelas características da profissão docente. Segundo a autora, trata-se de uma proposta de articulação, onde as experiências, decisões e práticas configuram a dimensão da identidade profissional do professor.

Nesta compreensão, reforçamos que não basta apenas que professores estejam inseridos em redes de ensino ou em escolas/espacos nos quais possam atuar, pois reconhecemos a necessidade de que efetivamente vivenciem atividades, que além de confirmarem esta inserção, os permitam refletir e afirmar-se enquanto profissionais, articulando os elementos de sua identidade pessoal à cultura docente que rege a profissão, conforme afirmado por Nóvoa (1992).

É um ciclo que envolve três dimensões intensas e específicas: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento institucional.

É neste movimento que ocorre o início da atuação, exigindo-nos pensar o fortalecimento profissional de professores, pois na medida em que aprofundam-se os saberes, conhecimentos e práticas que envolvem a docência, podem transformar-se e apropriar-se da profissão de maneira consistente e real. Com isto, entendemos que esse começo não é algo simples, e mesmo mediante os desafios que se apresentam no cotidiano em que atuam, há possibilidades que os permitem reinventar ações, reelaborar planos para resolução de situações-problema e fortalecer sua carreira de maneira autônoma.

Contudo, entendemos também que embora imersos em uma cultura profissional docente específica que abarque os elementos pré-profissionais e ainda os saberes que são mobilizados em exercício, é preciso manter a clareza sobre a necessidade de continuidade, ou seja, a consciência de que a aprendizagem profissional se dá em um *continuum*. No próximo tópico, discutiremos um pouco mais acerca desse percurso, analisando que a aprendizagem profissional de professores iniciantes precisa ser tomada como uma necessidade, não como algo determinado e simples, mas como um trajeto pelo qual o professor iniciante, ao percorrer diferentes experiências, se transforma, aprende e se desenvolve.

### **3.1.1 Professores iniciantes e os desafios de uma aprendizagem contínua da profissão**

Retomando um pouco nossas discussões no item anterior, é possível compreender que os professores iniciantes necessitam aprender sobre a docência diariamente. Com isto, concordamos com Cochran-Smith, e Lytle (2002) quando discutem que, mediante as complexidades da atualidade que envolvem a docência, é fundamental que professores pensem sobre seu fazer e aprendam a lidar com as mudanças, para que assim possam auxiliar também os estudantes a lidarem com elas. As autoras afirmam que:

Para professores iniciantes, o conceito de aprendizagem da docência substitui noções antigas de treinamento de professores como um processo que acontece de uma vez, antes do início da carreira docente, onde graduandos seriam equipados com conteúdos, métodos de cada área específica, e informações sobre fundamentos educacionais, e então partiriam para "praticar" o ensino. (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2002, p. 2).

Ainda na perspectiva apresentada pelas autoras, vemos que o conceito de aprendizagem à docência está relacionado à formação e ao aprimoramento profissional de professores como

processo de aprendizagem que ocorre ao longo do tempo, a partir de experiências que são vivenciadas e que possibilitam a inversão e adaptação de estratégias, a administração de intenções concorrentes, a interpretação e a construção de currículos específicos para cada assunto e a construção de uma cultura de sala de aula e escolar com base nos sujeitos que a fazem.

Sabemos que a docência envolve diferentes desafios, a partir das mais inusitadas situações que permeiam o contexto escolar e até mesmo os espaços não escolares, sendo estes também espaços de atuação de professores. Ao relacionarmos estas complexidades com professores iniciantes, podemos inferir que durante a entrada na profissão, estes aspectos podem ser elementos que representam incertezas, medos e até mesmo inseguranças, pois não há receitas ou caminhos “corretos” a seguir.

Pensando, então, sobre estas dimensões, atentamos para estes aspectos, analisando como é possível transformá-los em movimentos também formativos para os professores, haja vista que no início de suas atuações buscam aprimoramento e consolidação profissional. Então, como podemos pensar em reverter as complexidades que se interpõem no contexto profissional de professores iniciantes em elementos formativos e de desenvolvimento? Podemos nos questionar ainda o que o professor precisa mobilizar diante de tanta complexidade, advinda nos aspectos sociais, pedagógicos, emocionais, dentre outros, para que possa desenvolver sua prática de maneira consistente e crítica?

Além dos desafios e complexidades da profissão já mencionadas, há os aspectos salariais, estruturais e até mesmo de formação, pois embora se constate o aumento em números dos professores que adentram as escolas de educação básica em nosso país, é registrado também o grande número de professores que se ausentam da sala de aula por motivos tais como o adoecimento causado pelo estresse, a busca por outra área que seja mais “rentável”, o desânimo e a falta de colaboração que, muitas vezes, é sinalizada por estes profissionais, a competitividade promovida pela meritocracia, entre outros aspectos discutidos por Paro (2012).

E, então, como podemos pensar em uma entrada na profissão consistente, que possibilite o exercício profissional nas trajetórias dos professores recém-chegados? A literatura que trata especificamente sobre este ciclo de vida profissional de professores vem caminhando e apresentando algumas estratégias como alternativas a estes desafios. Alguns exemplos são as experiências de indução profissional que têm se espalhado em diferentes países, conforme apresentado por um conjunto de autores (PRÍNCEPE; ANDRÉ, 2019; NASCIMENTO; FLORES; XAVIER, 2019; RODRIGUES; MIZUKAMI, ROCHA e DOMINGUES, 2017; RABELO, 2019; entre outros).

Nestas pesquisas, os referidos autores se debruçaram sobre estratégias de indução profissional de professores, analisando as características destas ações, que visam a prestar apoio ao docente iniciante. As pesquisas confirmam que em diferentes países, esse processo tem ocorrido de diferentes maneiras, mas são cada vez mais urgentes para auxiliar professores em início profissional, haja vista que estes têm estado cada vez mais sozinhos, sendo, inclusive, responsabilizados por seu desenvolvimento e pela sobrevivência na profissão.

Dentre as experiências analisadas nas pesquisas, podemos listar iniciativas no Brasil, tais como a experiência de implementação de uma política de acompanhamento dos professores que se desenvolveu em uma escola carioca, em que, por meio de um sistema de tutoria, o professor seria acompanhado nesse momento de indução profissional (NASCIMENTO; FLORES; XAVIER, 2019). Outra experiência citada nas pesquisas foi a Residência Docente no Colégio Dom Pedro II, assim como os fóruns de mentoria *online*, apresentados por Rodrigues, Mizukami, Rocha e Domingues (2017).

Diferentes entre si, mas semelhantes nos objetivos, ambos os exemplos sinalizam compreensões sobre o período de indução profissional, onde o acompanhamento de professores/as iniciantes precisa se dar para além das dimensões técnicas. Portanto, houve a busca da criação de um espaço de aprendizagem profissional, presencial ou *online*, para possibilitar a reflexão, a análise da prática, a comunicação e, conseqüentemente, o fortalecimento de uma identidade profissional que pôde se desenvolver não apenas individualmente, mas no coletivo.

Ainda sobre as experiências aprofundadas nas pesquisas que mencionamos, são muitos os aspectos que os autores sinalizam enquanto contribuições, dentre as quais, podemos destacar: a dimensão da colaboração na aprendizagem, rompendo com a ideia do isolamento e da segregação profissional; a interação entre mentores e professores, estabelecendo movimentos de apoio e ajuda mútua; o diálogo entre diferentes instituições formativas, assim como das associações, universidades, entre outros órgãos.

Além destes aspectos, os estudos também sinalizaram alguns desafios, como, por exemplo, as dificuldades em relação às tecnologias, nos casos de fóruns *online* e plataformas de mensagem e mentoria digital; a escassez de materiais ou condições de acesso, o que levou muitos mentores a realizarem o acompanhamento em outros momentos ou espaços, como em suas folgas, em suas residências, devido à baixa estrutura de acesso à internet nos espaços onde atuam; a dispersão de foco em algumas mensagens ou, ainda, as dificuldades em relação ao manuseio das ferramentas, entre outros (NASCIMENTO; FLORES; XAVIER, 2019; RODRIGUES, MIZUKAMI, ROCHA e DOMINGUES, 2017).

Pensamos ser coerente trazer tais exemplos em nossa pesquisa, porque as referidas experiências nos ajudam a aprofundar o diálogo acerca da imersão profissional, explicitando a necessidade urgente de olharmos para a fase específica de entrada na profissão como um momento peculiar. Conforme Carlos Marcelo (1998), somente um processo contínuo, sistemático e organizado pode possibilitar aos professores iniciantes a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o desenvolvimento de uma boa prática de ensino.

Sabemos que a docência envolve dimensões desafiadoras e é por isto que voltamos a afirmar que não há outro caminho senão o da imersão na cultura profissional, pela via da aprendizagem permanente e da colaboração. Ao trazeremos um pouco das pesquisas que têm discutido exemplos de indução profissional, reforçamos a necessidade de efetivação de uma política pública pensada para o período de entrada na profissão e é neste sentido que enfatizamos a necessidade de que professores/as sejam imersos na docência, adentrando na cultura profissional de forma mediada e reflexiva.

Temos ciência de que se trata de um desafio, mas ressaltamos a necessidade de que estas iniciativas se configurem enquanto políticas públicas nacionais, que possam regulamentar a imersão profissional, compreendendo estes movimentos como espaço-tempo de desenvolvimento, fortalecimento à aderência a uma profissão tão complexa e necessária em nossos dias.

Neste caminho, Giovanni e Marin (2014) defendem que é indispensável que se pense nas características que estão sendo conferidas à educação, ou seja, os elementos presentes no exercício profissional de professores iniciantes, assim como os desafios enfrentados, sendo relevante compreendê-los de forma qualitativa, de modo a aprofundar o que se sabe sobre e, assim, contribuir para o bom desenvolvimento do fazer destes docentes.

Mediante estas questões, reafirmamos nossa posição frente à real necessidade de que haja políticas públicas de apoio e incentivo à docência e reiteramos que, em nossa atual conjuntura, é importante que haja uma política não apenas de iniciação, mas também de acompanhamento desse professor, que não objetive apenas a inserção em determinada rede, mas que possibilite, sobretudo, a imersão profissional, para que este não esteja restrito a um movimento de prática cega, descontextualizada e desarticulada do ponto de vista de uma educação libertadora, para que ao longo da carreira possa consolidar-se profissionalmente e não abandonar a profissão por alguma dificuldade seja ela de qualquer natureza.

Assim, compreendemos, conforme Giovanni e Guarnieri (2014), que a aprendizagem profissional de professores iniciantes acontece de maneira contínua e, para tanto, é preciso

quese vejam como seres culturais inseridos em uma sociedade culturalmente diversificada, de forma que a escola também apresentará uma cultura própria, a partir dos indivíduos que a constituem. Os indivíduos, por sua vez, estarão em relação diária, o que pode permitir a construção de saberes e o desenvolvimento de novos conhecimentos oriundos também do cotidiano.

As autoras orientam que, de acordo com esta concepção de aprendizagem profissional, é preciso cuidado por parte dos professores para que não caiam em egoísmos por acharem que sabem tudo, como também não se deixem levar pelas dificuldades que venham a surgir no cotidiano, como se nada soubessem, tampouco abram mão dos princípios educativos sob os quais ancoram seu trabalho. Mesmo nas experiências iniciáticas da profissão, os professores possuem saberes que podem mobilizar aprendizagens através das mediações desenvolvidas em suas atuações.

Com isto, as diferentes necessidades de professores iniciantes reafirmam a relevância da formação pela via da prática, confirmando que a formação inicial é indispensável, pois oferece o arcabouço teórico e base para o trabalho docente, mas as questões advindas do cotidiano de atuação de professores/as também os/as formam. Segundo Giovanni e Guarnieri (2014, p. 40), a formação inicial é limitada, não dando conta das complexidades que surgem na atualidade a partir do movimento e demandas da sociedade.

Sobre esta constatação, as autoras afirmam que “a relação entre o “que fazer” docente e a escola parece não ser fonte de conhecimento pertinente para o trabalho de formação e se expressa na desvinculação entre os conteúdos da formação e a prática escolar real”. Por isto, ressaltam a necessidade de que haja um movimento de reflexão sobre a atuação desde o início na docência, para que a prática não se transforme apenas em repetições descontextualizadas, distantes dos saberes aprendidos.

Portanto, a alternativa que se pensa enquanto possibilidade de resistência da docência é a aprendizagem na perspectiva da continuidade, por meio da qual o professor, enquanto elemento chave na transformação social, precisa estar ciente de seu papel e da necessidade de manter-se em constante formação, não lhe cabendo o conformismo desde o início de seus trajetos. De acordo com Mizukami (2004), a base que é oferecida nos cursos de formação inicial é insuficiente e limitada, tornando-se mais aprofundada e diversificada a partir da experiência e das formações continuadas às quais o professor participa.

Conscientes da necessidade de continuidade da formação, a aprendizagem da docência se confirma como um caminho que perpassará toda a carreira profissional e se compreendemos a necessidade de avanço, haja vista que sem a continuidade dos estudos e pesquisas não há

como dar conta das demandas sociais que reverberam na escola. Nesse sentido, lutamos por uma formação de professores que não dicotomize teoria-prática ou o saber acadêmico do saber que é produzido na escola por professores e estudantes.

Com isto, concebemos que professores iniciantes aprendem sobre o seu fazer e afirmam suas posições e suas identidades na medida em que se sentem seguros e livres para exercerem seus papéis de maneira crítica. É com base neste exercício de autoria que a consolidação profissional vai se firmando, sendo pautada na coletividade, nas relações de aprendizagem que se desenvolvem na escola e até mesmo fora dela, de modo que a posição profissional é assumida a partir de ambientes e experiências formativas.

Conforme afirma Nóvoa (2017), os professores tornam-se profissionais a partir de uma articulação entre a organização da docência, de um modo geral, com a posição de professores, no plano pessoal. Para o autor, “tornar-se professor é transformar uma predisposição em uma disposição pessoal” (NÓVOA, 2017, p. 16), de modo que é necessário trabalho, reflexão sobre o fazer, autoconhecimento e autoconstrução.

Com base nestas considerações, compreendemos que estes elementos possibilitam o aprendizado sobre a docência na medida em que fortalecem o professor, sobretudo aquele que está iniciando a carreira, de modo que, ao articular as dimensões pessoais e profissionais, pode se sentir mais fortalecido. Nóvoa (2017) afirma ainda que para firmar a profissão e afirmar-se como professor, é necessário considerar as dimensões do conhecimento a partir do desenvolvimento de uma vida cultural e científica, assim como da ética profissional e o preparo para agir em situações que chama de “incerteza e imprevisibilidade”.

Mediante estes elementos, entendemos que a aprendizagem profissional envolve aspectos de diferentes naturezas, de modo que não considera apenas o conhecimento instituído pela teoria acadêmica ou por determinada abordagem pedagógica. Ao contrário disto, vemos que elementos de ordem emocional, ética e oriundos das relações desenvolvidas ao longo da carreira também precisam ser considerados.

Neste sentido, defendemos que a aprendizagem da docência por parte de professores que têm em vista o seu desenvolvimento profissional e a afirmação da profissão precisa articular os diferentes saberes, considerando o professor iniciante enquanto indivíduo que necessita ter a dimensão humana cada vez mais fortalecida, para que só assim possa desenvolver uma prática também humanizadora.

Considerando esta dimensão, entendemos que embora haja desafios e complexidades que precisam ser superados, a aprendizagem da docência não acontece de maneira isolada, pois a própria ação docente não se dá de modo individual. Guarnieri (1996) afirma que é a partir das

vivências e experiências práticas na escola que o professor vai aprendendo sobre sua profissão. O contato com os diferentes contextos escolares relacionados e os saberes acadêmicos propicia o desenvolvimento de conhecimentos necessários à docência.

Porém, é importante ressaltar que embora entendamos o contexto e a realidade escolar como espaços formativos, estes não ocupam o lugar das estratégias teóricas, didáticas e metodológicas, que são as bases do trabalho docente. Como dissemos anteriormente, a aprendizagem da docência e o processo de tornar-se professor exige uma imersão no cotidiano da escola de modo que a experiência vai adquirindo força a partir da adesão a uma cultura que é própria da profissão docente.

Portanto, é neste sentido que pensamos ocorrer aderência à profissão, dentro do lócus de atuação do professor, na medida em que a cultura escolar passa a ser o ambiente e o movimento para o qual os professores precisam caminhar. Desse modo, a escola é “um lugar de referência do saber-fazer” (FRANCO; GILBERTO, 2011, p. 213). Nesta compreensão, a consolidação profissional é possível a partir de aprendizagens progressivas e vivências formativas que possuem sentido para os professores iniciantes.

Até o momento, discutimos os conceitos de inserção, indução e imersão profissional de professores iniciantes, apresentando alguns percursos e caminhos de aprendizagem profissional que podem possibilitar o avanço e a afirmação da docência enquanto profissão frente às complexidades do cotidiano no contexto da educação. A seguir, discutiremos as especificidades dos casos de ensino em consonância com o desenvolvimento profissional de professores, apresentando a estratégia formativa como caminho específico sobre o qual poderemos analisar os percursos de crescimento e afirmação de professores iniciantes.

### 3.2 CASOS DE ENSINO COMO CAMINHOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

No tópico anterior, discutimos um pouco acerca dos professores iniciantes e do modo como se dá a sua relação com a docência desde as trajetórias iniciais na profissão, em que o processo de afirmação profissional vai sendo pautado pelas experiências de aprendizagem da docência que vivenciam, constituindo um percurso que ocorre de maneira gradativa e contínua, não restrito às formações acadêmicas ou de rede.

Além disso, discutimos sobre a iniciação profissional, atentando para a especificidade desta etapa enquanto período de entrada na escola, ou seja, o momento literal de atuação profissional. Também tratamos um pouco sobre alguns estudos que vêm se desenvolvendo

acerca da indução profissional e refletimos sobre a imersão na docência e como esta se diferencia, enquanto movimento de intenso mergulho na profissão de professor, onde diferentes elementos podem ser aderidos por meio de uma cultura vivenciada individual e coletivamente, que vai além do ato de estar vinculado à determinada rede.

Neste ponto, objetivamos adensar nossas discussões a partir de uma estratégia de formação de professores, que são os *casos de ensino*, pois como dissemos anteriormente, o professor não se desenvolve apenas de um modo ou a partir de uma única experiência. Com esta afirmação, apresentamos uma discussão a respeito dos casos de ensino como um dos caminhos que podem possibilitar essa imersão profissional, contribuindo assim para o desenvolvimento de professores pela via da reflexividade. Ao olharmos para uma estratégia tão diferenciada de formação, temos como objetivo= conceber também suas possibilidades e limites em consonância com o período de iniciação profissional, haja vista que é principalmente sobre este que mantemos nosso foco.

No entanto, gostaríamos de esclarecer que, ao discutirmos os casos de ensino enquanto estratégia que pode contribuir para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes, não esgotamos as possibilidades de aprendizagem de professores já experientes por meio da mesma estratégia. Ao contrário disto, quanto mais colaborativo, quanto mais saberes diversos estiverem sistematicamente envolvidos nesse processo, mais chances de aprendizagem coletiva teremos.

Assim, ressaltamos que o trabalho com os casos de ensino tem sido explorado em diferentes espaços, com intencionalidades semelhantes de desenvolvimento profissional, que têm revelado diferentes elementos que nos permitem continuar a iniciativa.

### **3.2.1 Casos de ensino como estratégia formativa de aprendizagem profissional e imersão na docência**

Para que possamos conceber os casos de ensino como caminho didático-metodológico de desenvolvimento da docência, por meio do qual professores podem aprender sobre suas próprias práticas, na medida em que exercitam o autoconhecimento, a autoavaliação, em um movimento que exige o exercício do olhar para si mesmo, é preciso pensar sobre os eixos desta estratégia, o que ela mobiliza e como/onde pode ocorrer.

Concebemos os casos de ensino conforme Mussi (2007, p. 108), ao afirmar que partem de situações oriundas “[...] da prática cotidiana da docência, detalhadamente descritas, que, ao

retrataram a prática pedagógica, podem possibilitar que os professores reflitam sobre eventos ocorridos em um determinado contexto”.

Analisando este conceito, entendemos que este é um percurso interessante de desenvolvimento profissional, pois permite aos professores atentar para os aspectos que mobilizam em suas atuações cotidianas, para os saberes que estão envolvidos como também aqueles que ainda precisam ser melhor experimentados, de forma que não se busca melhorias a partir da avaliação de alguém alheio ao processo, mas a partir do próprio olhar sobre o trabalho que desenvolve.

O movimento proposto nos casos de ensino se torna diferenciado, pois exige que o professor pare por alguns momentos, se olhe, se avalie, se compreenda e tematize sua própria prática. Desse modo, concebemos os casos de ensino como estratégia que expressa a relação indissociável da teoria/prática, de modo que envolve os conhecimentos de professores, assim como experiências já desenvolvidas por estes nos espaços que atuam. Sendo assim, se configuram como uma ferramenta diferenciada, por meio da qual os professores retornam a si mesmos, na medida em que atentam ao seu próprio fazer.

Além disso, salientamos que ao entendermos casos de ensino nesta perspectiva, não esgotamos a possibilidade de que os professores possam analisar as situações extraídas da prática de seus colegas ou compartilhar os saberes aprendidos nesse movimento entre pares. No entanto, pensamos que há um enriquecimento da experiência pela posição do professor enquanto produtor e problematizador da própria prática, por meio da produção de uma situação extraída de seu cotidiano, que o leva a pensar, levantar hipóteses, construindo o saber a partir de algo que não simplesmente lhe ocorreu, mas que possibilitou aprendizagens e o transformou.

Partimos do pressuposto de que o trabalho com os casos pode possibilitar o desenvolvimento de uma rede de apoio, que engendrada no contexto da prática permite ao professor iniciante a apropriação profissional e a aderência aos aspectos e saberes que constituem a expertise de sua profissão, podendo gerar, ainda, um fortalecimento da docência por meio de relações que não se pautam isoladamente, mas em coletivo.

Para definirmos este conceito, nos baseamos nas pesquisas de Mizukami (2000) e Nono (2005), que têm como objeto de estudo os casos de ensino. Conforme Mizukami, os casos:

[...] tem uma narrativa, uma história, um conjunto de eventos que ocorrem num tempo e num local específicos. Inclui, provavelmente, protagonistas humanos, embora não seja necessário que isso ocorra. Em geral, essas narrativas de ensino têm certas características partilhadas: têm um enredo - começo, meio e fim - e talvez uma tensão dramática, que deve ser aliviada de alguma forma, são particulares e específicas; colocam eventos no referencial

temporal, espacial - são localizadas situadas; revelam trabalho de mãos, mentes, revelam motivos, concepções, necessidades, falsas concepções, frustrações, ciúmes, falhas humanas; refletem os contextos sociais e culturais nos quais cada evento ocorre (MIZUKAMI, 2000, p. 151).

A partir do conceito da autora, podemos inferir que os casos de ensino não são aleatórios ou destituídos de uma intencionalidade. Ao contrário disto, há uma linha condutora que permeia o caso a fim de garantir o seu sentido, para que possa ser posteriormente analisado e compreendido em suas potencialidades. Além disso, a autora afirma que os casos revelam trabalho de diferentes naturezas e refletem ainda elementos dos contextos dos indivíduos que os fazem.

Pensando sobre estes elementos, compreendemos que os casos de ensino não podem ser interpretados de maneira ingênua ou tomados a partir de uma realidade que não seja condizente com a dos sujeitos que o fazem. Neste sentido, Rodrigues, Mizukami, Rocha e Domingues (2017) também conceituam casos de ensino como: “possibilitadores de reflexões, pois trazem para a cena principal o panorama detalhado dos dilemas cotidianos enfrentados [...]”. Mediante estas afirmações, é válido salientar que estes dilemas são presentes no cotidiano escolar, por isto, refletem os contextos e trajetórias dos indivíduos inseridos nele.

A partir dos conceitos apresentados, torna-se possível selecionarmos os elementos que norteiam nossa concepção de casos de ensino. Assim, estamos compreendendo-os enquanto estratégias de desenvolvimento profissional de professores, que partem da prática que desenvolvem nos diferentes espaços que atuam. Desse modo, concebemos que um caso contém um contexto, uma problemática e objetivos, os quais revelam elementos do planejamento dos professores para determinada atividade.

Por assim dizermos, os casos de ensino são situações extraídas da prática docente dos professores, mas que não tem um fim em si mesmas. Seu valor se confirma na medida em que são utilizados como tática para aprendizagem profissional, de forma que não podem ser compreendidos apenas pela narração ou descrição de determinada vivência da sala de aula. Seu significado se confirma na medida em que se transforma em instrumento de análise e reflexão da prática, pelos seus próprios produtores.

O trabalho com casos é capaz de possibilitar uma maior compreensão das concepções que subjazem às práticas que estão sendo desenvolvidas pelos professores, considerando que cada profissional possui uma base norteadora de seu trabalho. Mesmo que não saiba nomear qual a vertente, ou abordagem que segue, sabe-se que subjacente às atividades que realiza, há aspectos que partem daquilo em que se baseia o docente, a partir dos interesses, objetivos,

finalidades e concepções que compreende e agrega em sua atuação. Como afirma Saviani (1996), a teoria será sempre orientadora de uma ação que pode transformar a realidade.

Por isto, trabalhar com base em situações oriundas de práticas ou experiências exitosas trazem à luz questões teóricas, saberes de vida e das relações que inter-relacionadas ampliam os conhecimentos de professores e professoras. Além disso, concebemos também que o trabalho com casos de ensino possibilita a autoavaliação, outro elemento importante no fazer docente. Segundo Simão (2005, p. 273), a autoavaliação é “o olhar crítico consciente sobre o que se faz, enquanto se faz e/ou depois de se ter feito”, de modo que esse olhar possibilita a tomada de consciência do trabalho que é/foi realizado, sinalizando caminhos para a melhoria deste.

Para Nóvoa (2002, p. 28), é o “estudo da atividade” a única maneira de superação dos impasses que envolvem o desenvolvimento do conhecimento. O autor considera que o estudo a partir do que é vivido de fato pelos indivíduos é um instrumento de investigação-formação que possibilita a evolução do saber e sua compreensão crítica. Dessa forma, estudar e pensar criticamente sobre a prática de determinadas situações vivenciadas pelos professores iniciantes possibilita este exercício, contribuindo para o desenvolvimento do seu saber.

Com base nestas discussões, podemos afirmar que os estudos que têm como objeto os casos de ensino, mediante os aspectos que são mobilizados pela prática de professores, apresentam elementos da docência que podem ser trabalhados a partir de um olhar específico para as diferentes realidades e contextos na educação básica. É preciso ressaltar que no estudo com os casos, não apenas os pontos negativos são refletidos, mas, principalmente, os êxitos que os professores obtêm em suas atuações cotidianas, além dos conhecimentos de diferentes naturezas que mobilizam em seus fazeres.

Desta feita, casos de ensino podem abarcar momentos práticos de tensão, assim como práticas exitosas realizadas por professores/as, não exigindo necessariamente que haja uma resposta óbvia. Podem envolver temáticas das diferentes áreas de conhecimento ou até mesmo abarcar aspectos de natureza emocional, coletiva, social... Consideramos estas possibilidades ao entendermos que todos estes aspectos estão presentes na escola, de modo que na sala de aula reverberam, muitas vezes, questões do entorno.

Neste sentido, se assim compreendemos os casos e insistimos por pesquisá-los, por concebermos que podem propiciar, pela via da reflexão, o fortalecimento de professores iniciantes, reafirmamos nossa compreensão de desenvolvimento profissional, que concebe a aprendizagem da docência como um processo contínuo que abarca uma base de conhecimento expresso na prática docente, de forma que os professores são os protagonistas, haja vista que produzem e pensam sobre suas produções. Concordamos com Domingues, Sarmiento e

Mizukami (2012, p. 2), quando afirmam que: “Por toda essa complexidade de contextos, tempos, espaços, enredos, atores... pode-se pensar em processos de aprendizagem em que a “autointerpretação”, na perspectiva de uma racionalização da própria história, se faça presente.”

Desta feita, o trabalho com casos de ensino tem, como fundamento e objetivo, que a aprendizagem se dê pela interpretação de si mesmo e da prática, conforme sugerido pelos autores na citação acima apresentada. Neste caminho, concordamos também com Mello (2000), quando afirma que:

Ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve a oportunidade de desenvolver em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve a oportunidade de construir (MELLO, 2000, p. 102).

Assim, na concepção de casos de ensino que tomamos aqui, os agentes são os próprios professores, que além de praticar, passam a refletir, avaliar e reelaborar suas ações. Dessa forma, têm a possibilidade de aprender sobre a docência e desenvolver significados a partir de um movimento de aprendizagem consistente, que poderá reverberar em suas práticas para com os estudantes. Com isto, pensamos que tomar os casos de ensino enquanto estratégia formativa de desenvolvimento profissional é perpassar pela prática docente de forma que todo o processo ocorre com os professores iniciantes sem perder de vista os princípios da docência. Na Figura 1, a seguir, tentamos sintetizar esta relação:

Figura 1 – Relação dos casos de ensino com o Desenvolvimento Profissional



Fonte: A Autora (2019).

Considerando a relação expressa na imagem, podemos perceber que pensar em desenvolvimento profissional de professores implica manter a docência e os aspectos que a

constituem sempre em foco, haja vista que é neles que a ação dos professores sempre estará ancorada. Além disso, concebemos que não é possível pensar em uma formação permanente, que abarque, inclusive, as complexidades sociais que repercutem no fazer do professor sem eleger a dimensão da prática e a sua reflexão como fundamental.

Assim sendo, afirmamos que o processo de aprendizagem profissional, não apenas no início da carreira dos professores, mas sobretudo para aqueles que ainda estão começando a experienciar a profissão, precisa envolver alternativas e estratégias que os permitam exercitar o olhar não apenas para o estudante ou para o conteúdo/objeto a ser ensinado. É fundamental que professores compreendam que a continuidade do processo formativo e a aderência à docência pode se consolidar na medida em que se vejam como investigadores de si mesmos, afinal:

[...] têm a liberdade para aprender a todo o momento, na rotina da profissão. O desenvolvimento de sua aprendizagem se dá sobre o quê e como se está aprendendo num processo de auto-organização do seu próprio saber. Ele se distancia da ação, ao observá-la e estabelecer relação com outros saberes, privilegiando o pensamento e o saber da experiência (YANAMOTO, 2013, p. 36).

A partir das contribuições da autora, reiteramos nossa compreensão sobre a importância da aprendizagem por meio de um movimento que possibilita ao professor a análise do próprio saber. Assim, concebemos que os casos de ensino podem promover este momento de distanciamento da ação, de forma que professores podem voltar seus olhares em um outro contexto, para si mesmos, estabelecendo o pensamento sobre suas experiências.

Neste caminho, concordamos com Nono e Mizukami (2002, p. 74) quando afirmam que “ao analisar uma situação de ensino, o professor recorre a seus conhecimentos acadêmicos, suas experiências prévias, seus sentimentos, podendo examinar a validade diante da complexidade das situações de sala de aula”. A prática docente é recheada de aspectos de diferentes naturezas que poderão se revelar nas diversas situações de ensino e aprendizagem entre professores e estudantes.

Neste sentido, entendemos que há uma relação entre os casos de ensino e os diferentes elementos que compõem a docência, de modo que enquanto estratégias formativas de aprendizagem profissional, os casos são meios de articulação entre os saberes dos professores. Os conhecimentos pré-profissionais, assim como sentimentos, crenças e emoções, além das bases e pilares da docência e os aspectos sociais do contexto em que atuam, estão imbricados, sinalizando a criação de saberes outros, advindos da experiência que vai sendo consolidada

pelos professores, considerando também as relações com os estudantes, com os pares e todos os indivíduos que fazem parte de seu escopo de atuação.

Por conseguinte, concebemos que os estudos sobre os casos, embora se configurem como uma estratégia relativamente nova nas pesquisas em educação no Brasil, sobretudo focalizando a formação de professores, podem aprofundar as suas possibilidades formativas, sendo este um dado que se torna enriquecedor principalmente para professores iniciantes, que ainda “jovens” na profissão têm a chance de teorizar e tematizar sobre a própria prática de maneira crítica.

Portanto, concordamos com Imbernón (2009) quando afirma que o estudo de situações práticas de professores se traduz em um exercício de valor na medida em que não está baseado em experiências genéricas ou contos que generalizam aspectos da profissão docente. Desse modo, casos de ensino envolvendo práticas contextualizadas a partir de determinadas experiências reais, configuram-se em importantes elementos de pesquisa que podem subsidiar os estudos sobre aprendizagem profissional da docência.

Até aqui discutimos o conceito de casos de ensino articulados à aprendizagem da docência, sobretudo para com professores iniciantes. Trouxemos, ainda, o que caracteriza os casos e os elementos que podem ser refletidos a partir dos mesmos. Em continuidade, daremos seguimento às discussões, atrelando as contribuições dos casos de ensino ao conceito de desenvolvimento profissional, tendo como elo articulador a reflexividade.

### **3.2.2 Desenvolvimento profissional pela via da reflexividade: aderência à profissão por meio de casos de ensino**

Nos tópicos anteriores, discutimos acerca da imersão profissional de professores iniciantes, isto é, a chegada à docência de maneira consistente, situada e em paralelo, discutimos os elementos e as complexidades que envolvem este momento inicial na profissão. Refletimos sobre os aspectos que permeiam esta etapa da carreira e os saberes que reverberam em seus fazeres cotidianos e, no início do item três, sistematizamos um pouco sobre os casos de ensino e os aspectos que podem contribuir para a aprendizagem de professores iniciantes de maneira significativa.

Neste tópico, daremos continuidade às discussões teóricas, adentrando principalmente nas compreensões sobre o conceito de desenvolvimento profissional de professores, haja vista que em toda nossa pesquisa, os conceitos de imersão, aprendizagem da docência e desenvolvimento estão imbricados. Para tanto, compreendemos que, ao estarem imersos em

determinado contexto que revela uma cultura docente específica, professores aprendem sobre sua atividade profissional e, na medida em que aprendem, se desenvolvem, aprimoram os saberes, as práticas e ampliam as possibilidades de transformação social em determinadas comunidades, a partir das relações que vão sendo mobilizadas ao longo do percurso.

Além destas discussões, neste tópico, teceremos nossas considerações acerca da reflexividade, concebendo que é a partir da prática que professores podem ressignificar seus conhecimentos, por meio de análise crítica e reflexão sobre os seus saberes/fazer. Entendemo-la como elemento fundamental para o desenvolvimento profissional de professores, a partir de uma perspectiva crítica de formação que se pauta na equidade e na justiça social. Portanto, deixamos claro nosso posicionamento de não defender o desenvolvimento de professores pela via do individualismo, ou ainda da meritocracia, entre outras perspectivas que incentivam a competitividade e a desumanização da profissão.

Neste caminho, retomamos Pereira (2014) quando sinaliza que as preocupações por uma educação permanente frente às questões que permeiam a escola desde muito tempo sinalizam a insuficiência da formação inicial, haja vista que embora seja indispensável, esta formação não consegue dar conta de todos os aspectos que envolvem a docência. Como já apresentamos no capítulo dois desta pesquisa, o modelo vocacional burocrático que esteve na origem da docência e da escola começa a ser questionado, de modo que nas duas últimas décadas, os princípios e valores que mantiveram a profissão de professor começam a ser colocados em xeque. Se fizermos uma breve reflexão em nosso contexto atual, podemos ver que as reconfigurações pelas quais os professores têm passado envolvem também questões éticas, dimensões educativas que vão para além dos muros das salas de aula.

Então, mediante todos estes aspectos, Pereira (2014) afirma que surge neste contexto, o conceito de “desenvolvimento profissional docente”, conceito com o qual trabalhamos nesta pesquisa e que chama os professores à participação ativa na sociedade, de forma que, se esta sociedade muda constantemente, sua ação não pode ser estática. Autores como Day (2001) têm aprofundado seus estudos, definindo o conceito de desenvolvimento profissional de professores como:

[...] processo mediante o qual os professores, sós ou com outros, revisam, renovam e desenvolvem seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino, mediante os quais adquirem e desenvolvem conhecimento, habilidades e inteligência emocional, essenciais para um bom pensamento profissional, o planejamento e prática com as crianças, os jovens e seus companheiros, ao longo de cada uma das etapas de sua vida como docente (DAY, 2001, p. 4).

A partir deste conceito, concebe-se que a docência não está pronta e acabada mesmo após a conclusão da formação inicial, como afirmado pelo autor. É um processo que envolve diferentes aspectos e dimensões sociais, teóricas, emocionais, com base nas relações que vão sendo desenvolvidas ao longo da carreira profissional. Isso nos mostra que mesmo no período de iniciação profissional, os professores já estão em desenvolvimento, ou seja, a perspectiva de desenvolvimento profissional precisa ser uma constante.

Pensando especificamente sobre a realidade dos professores iniciantes enquanto profissionais que se encontram em uma etapa específica da trajetória profissional, entendemos segundo Marcelo Garcia (1999, p. 144), que o desenvolvimento profissional se configura enquanto “[...] conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência”.

As palavras do autor voltam a enfatizar a necessidade de continuidade da formação a partir do conhecimento produzido pelos próprios professores. É sugerido, então, um outro movimento de aprendizagem por meio da reflexão sobre a própria prática, de forma que o docente passa a se desenvolver por compreender suas ações e reformulá-las a partir do entendimento de si mesmo. É um percurso formativo na medida em que analisa como atua, assim como quais as adequações necessárias a partir do que compreende como saber da docência.

Imbernón (2009), por sua vez, compreende o processo de desenvolvimento profissional do professor como:

Um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional [...] qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão (IMBERNÓN, 2009, p. 44-45).

Para o autor, o desenvolvimento profissional é compreendido como percurso que pode ampliar ou impedir a progressão do professor em atividade. Nesta pesquisa, estamos compreendendo as experiências de professores ainda em início de carreira como oportunidades de aprendizagem profissional, de modo que concebemos, sim, que estas podem se configurar como espaços de aprimoramento e aderência à docência. Dizemos isto por considerar que estas ações são intencionais e ampliam as possibilidades profissionais de professores, na medida em

que não são colocados parâmetros externos para que sigam ou apresentados referenciais não condizentes com suas realidades.

Ao contrário, queremos conceber o desenvolvimento profissional de professores iniciantes como trajeto que propicia a adesão à docência, a partir da conscientização dos saberes que a constituem e daquilo que é indispensável ao ensino e ao fazer do professor propriamente dito, não de forma linear somente pela via da formação, mas partindo principalmente da experiência real vivenciada, da apropriação dos saberes de maneira efetiva, na medida em que falam e refletem sobre o que vivem e, assim, aprendem e desenvolvem-se.

Com base nestas considerações, refletimos que o processo de desenvolvimento profissional de professores iniciantes se dá de maneira individual, mas também coletiva, pela via da socialização profissional na prática, no chão da escola. Neste sentido, precisamos pensar em um processo de desenvolvimento profissional que envolva diferentes experiências de aprendizagem e que possam encorajar os professores iniciantes a não meramente reproduzir os saberes que aprenderam, mas conforme afirmado por Day (2001, p. 308), a “refletir e investigar o seu pensamento e a sua prática, através da interação entre a sua experiência e a dos outros, para que possam abraçar o desafio dos novos papéis de ensino e encará-los como desafios em vez de pesos a carregar”.

A partir dessa mudança, o autor não desconsidera as complexidades e dificuldades postas na profissão docente. Mas, ao invés de apenas criticar tais aspectos, compreende que há *brechas* que podem ser ressignificadas para aprendizagem profissional e desenvolvimento da docência. Porém, é preciso que haja uma consciência crítica dos professores, para que não se restrinjam aos impasses que por ventura venham a surgir em seus trajetos. Portanto, se estamos imersos em um contexto de mudanças constantes, a formação e o desenvolvimento profissional docente não podem se dar fora deste movimento.

Estas considerações nos dão também esperanças, quando apresentam que o trabalho docente pode resistir. Embora haja entraves, concebemos que através destas ações os professores iniciantes, ao socializarem suas angústias, como também seus acertos, contribuem para uma maior compreensão do *habitus* que desenvolvem em suas práticas. O conceito apresentado por Penna (2014) implica que existem valores que podem ser enraizados, de forma positiva, na constituição profissional destes professores.

Desta feita, concordamos mais uma vez com Dragone e Giovanni (2014), ao afirmarem que os professores iniciantes têm a chance de ressignificar constantemente seu trabalho, pois a prática apreendida e desenvolvida pelos/as jovens professores/as é repleta de significados advindos de suas experiências enquanto estudantes e acadêmicos, e podem adquirir novas

ênfases a partir dos processos e relações que são estabelecidos no interior das escolas em que atuam.

Concebemos, assim, que esse processo só é possível se consideramos os professores desde o início de suas trajetórias práticas como seres pensantes, profissionais que sabem o que fazem e o porquê fazem. É importante esclarecermos isto, pois retomando alguns aspectos mencionados no início deste capítulo, por muito tempo a profissão docente foi entendida como “vocação” ou algo que é “dom divino”.

Ao contrário disto, concordamos com Day (2001) quando apresenta que embora o conceito de desenvolvimento profissional apresente diferentes caminhos para que os professores possam conhecer a si mesmos e à sua profissão de maneira a consolidar-se profissionalmente, não exclui a necessidade de uma formação que se pautar na continuidade e na permanência. O autor alerta que nesta compreensão não se tratam de “atividades isoladas de aprendizagem”, que se dão em períodos isolados de tempo para satisfazer e “encaixar” em determinada necessidade dos professores.

É preciso ultrapassar este pensamento, entendendo que o desenvolvimento profissional precisa se pautar com base em uma formação que envolva:

[...] um processo de planejamento que estabeleça um equilíbrio apropriado entre as necessidades do indivíduo e as do sistema. [...] A formação contínua não deve centrar-se predominantemente em uma perspectiva em detrimento da outra, deve antes apresentar um leque de oportunidades de aprendizagem que procure não só satisfazer as necessidades legítimas do desenvolvimento profissional a curto prazo, mas também as necessidades a longo prazo, uma vez que os contextos em que ocorre representam mudanças em nível pessoal, profissional e organizacional (DAY, 2001, p. 208).

Com base na citação do autor, podemos afirmar que o processo de desenvolvimento de professores envolve formação e prática de maneira contínua, tomando como referência todas as necessidades do contexto, de forma que não se pode se dar de forma imediatista, tampouco perder de vista as reais necessidades. Além disso, podemos compreender que o *habitus* sobre o qual discutimos anteriormente se fortalece a partir das perspectivas do autor, na medida em que relaciona os níveis pessoal, profissional e organizacional, alertando-nos de que o desenvolvimento profissional e a consolidação da docência não pode privilegiar apenas um dentre estes aspectos, mas deve se dar de maneira integral.

Ao discutir sobre as complexidades da formação na atualidade, Barnett (2005) apresenta que em nossa era, supercomplexa, a universidade é perpassada enquanto órgão vivo, inserido na sociedade pelas questões sociais, políticas e econômicas, e quando pensamos a partir das

contribuições do autor, compreendemos que a formação de professores vai sendo modificada a partir destas tensões que se estabelecem, de modo que, o profissional docente é alguém que lidará com desafios, como a incerteza, a imprevisibilidade, as mudanças constantes, entre outros aspectos.

Desse modo, não há como desassociar o desenvolvimento profissional de professores das insurgências e complexidades que se põem no mundo de seu trabalho, na escola e nos demais espaços onde atua. Isso se torna ainda mais desafiador, quando trazemos a reflexão para a realidade de professores iniciantes, haja vista que, como discutimos anteriormente, são profissionais que estão adentrando na profissão. Então, como pensar o desenvolvimento destes frente a um mundo diverso, em constantes mudanças que os desafiam?

Pensamos que a superação dos desafios acima expostos só pode se dar a partir de um desenvolvimento que esteja pautado na continuidade e na constância da formação, assim como sugere Day (2001). A partir de uma prática que se fundamente na aprendizagem, na problematização de maneira crítica e na compreensão dos processos de construção do conhecimento, professores iniciantes podem reinventar suas ações de maneira criativa, não mais baseando-se em “moldes” antes ensinados nas universidades e nas demais formações que possam ter participado.

Destarte, o desenvolvimento de professores não está unicamente ligado às regularidades de sua profissão, mas, principalmente, aos exercícios de ousadia e de autonomia que a experiência cotidiana os mobiliza a realizar. Dessa forma, é possível, a partir de uma base formativa e teórica, alicerçar as ações que realizam conferindo autoria às suas práticas. Concebemos que este movimento precisa se pautar em um elemento que consideramos como indispensável ao desenvolvimento profissional de professores: a reflexividade.

Ao reconhecermos que no campo da prática professores tomam decisões que direcionam as atividades no espaço que atuam e é com base nisso que as concepções que trazem consigo são percebidas, de modo que as dinâmicas do grupo, assim como as necessidades sociais do todo são levadas em consideração, entendemos conforme Carvalho e Ramos (2000, p. 19) que a ação do professor envolve táticas de ensino que os levam a desenvolver “estratégias e práticas num ambiente colaborativo de reflexão e de avaliação sobre os resultados alcançados pelos alunos”.

Pensando especificamente sobre a realidade dos professores iniciantes enquanto profissionais em constante desenvolvimento profissional, entendemos que participam de movimentos que abarcam processos e estratégias que possibilitam as reflexões sobre suas próprias práticas, conforme assinala Marcelo Garcia (1999, p. 144). De acordo com o autor, é

este movimento que “contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 144), o que nos mostra que professores, ainda que iniciantes, podem, sim, construir saberes específicos para mobilizar ao longo de seus fazeres e, assim, caminhar estabelecendo um perfil profissional a partir de suas experiências.

Desse modo, não basta que consideremos apenas a adoção de estratégias pelos professores, assim como não basta compreendermos que mobilizam conhecimentos de diferentes naturezas em suas práticas, afinal, que a prática do professor é plural e envolve diferentes aspectos já se sabe. Mas o que fazem com isto? Qual a relação desta pluralidade com o desenvolvimento profissional de professores, especificamente aqueles que se encontram nas fases iniciais de sua carreira?

Com estas inquietações, nos cabe afirmar que na dimensão de desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência sob a qual ancoramos nosso trabalho, é preciso ir além da compreensão dos saberes e conhecimentos que constituem a docência, para que esse processo esteja permeado pela reflexividade. Entendemos, assim, que não basta apenas que o professor saiba sobre o seu fazer ou o que mobiliza quando atua. Mas é preciso que este se coloque em uma posição investigativa, de constante reflexão e busca, aprendendo não apenas sobre o como e o que faz, mas, sobretudo *com* aquilo que faz (FORMOSINHO, 2009).

Por meio de uma postura crítica, entendemos que um dos elementos fundamentais do processo de desenvolvimento profissional de professores é a reflexão sobre/no seu fazer. Através disso, o professor, ainda que em início de carreira, consegue se perceber não apenas como alguém que só executa ações em prol do ensino de algo a alguém. Ao contrário, entendemos que nesse movimento podem avançar para uma posição de professores pesquisadores da própria prática, que analisam e repensam sobre suas atividades.

Neste sentido, a reflexividade se torna aspecto essencial para uma formação/atuação profissional crítica e significativa, tanto do ponto de vista de professores, pois por meio dela aprendem e aderem com maior intensidade à profissão que escolherem seguir, como também do ponto de vista dos estudantes, que inseridos em um contexto de aprendizagem em que problematizam, questionam e refletem, aprendem de maneira expressiva e consistente (ZEICHNER, 2008).

Com esta articulação, professores iniciantes podem compreender-se profissionalmente com maior clareza, analisando sua prática e seus impactos desde o início de seu processo de aprendizagem profissional. Desse modo, o fortalecimento da docência pode acontecer na

medida em que é estabelecida uma rotina de pensar sobre o fazer, por meio da qual o reconhecimento da riqueza da docência, assim como das boas práticas, é valorizado.

É importante dizer, ainda, que esse processo não pode ser tomado como individual, de modo que o olhar, embora se volte para a prática que é desenvolvida pelos professores, precisa contemplar os aspectos da coletividade, haja vista que a docência não se dá a partir de um só professor. Ainda de acordo com Zeichner (2008), o equívoco de conceber a reflexão a partir da prática de maneira individual tem sido constante, de forma que as oportunidades de trocas e consolidação de redes colaborativas têm passado despercebidas no processo de desenvolvimento profissional de professores.

Portanto, ressaltamos que embora estejamos defendendo um olhar para a prática pelos próprios professores, essa ação não exclui, conforme já mencionamos, as possibilidades de trocas e enriquecimento coletivo. Assim, o contexto social e institucional em que a atividade acontece precisa estar presente na reflexão, de modo que a ação reflexiva não para no professor, como afirma o autor, “a reflexão docente, o desenvolvimento profissional e a transferência de poder para os professores não devem ser vistos como fins em si mesmos” (ZEICHNER, 2008, p. 545).

Neste sentido, compreendemos a reflexão como subsídio para que a educação como um todo possa ser melhorada, de modo que a docência se faz e se refaz a partir de professores potentes, que pensam sobre o seu fazer e recriam suas práticas em prol da aprendizagem dos estudantes de maneira significativa e concreta. Neste movimento, compreendemos que o desenvolvimento profissional não beneficia apenas os professores, mas fortalece a docência enquanto categoria, como também possibilita uma aprendizagem de qualidade socialmente referenciada para os estudantes.

Ademais, para além do acompanhamento sistemático e da colaboração na profissão, a reflexão necessita ser compreendida como elemento indispensável às práticas desenvolvidas em educação, assim como apresenta Pérez-Gomez (1997). O autor afirma que a reflexão possibilita um olhar a si mesmo, atentando para os aspectos sociais, as intenções e representações, o que possibilita uma melhor utilização do conhecimento que vai sendo produzido para enriquecer e modificar a realidade, ou seja, a reflexividade não contribui apenas para o desenvolvimento profissional do professor, mas seus ganhos podem ser percebidos em toda a realidade educativa.

Retomamos Zeichner (2008), para defender que a reflexividade só faz sentido quando produz transformação não apenas nos professores, agentes da docência, mas em todos os envolvidos no contexto de aprendizagem, de modo que aquilo que se pratica é objeto de estudo

em prol do desenvolvimento de todos aqueles que se encontram engajados na aprendizagem. Por meio dela, a função social da educação pode se concretizar, gerando transformação e melhorias na realidade de todos os envolvidos, de modo que os saberes que produzem e as práticas que desenvolvem não são meros conteúdos apreendidos, mas possuem um significado real e vivido, na medida em que o conhecimento é transformado em saber.

Partindo dessa articulação entre o saber e a realidade, nos remetemos a Freire (1996), quando discute o movimento da reflexão sobre a prática a partir do *pensar certo*. O autor afirma que:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática. (FREIRE, 1996, p. 38-39).

Portanto, em nossa pesquisa, articulamos o desenvolvimento profissional de professores e o processo de aprendizagem da docência à reflexão sobre a prática, de modo que a concebemos como fundamento para aquisição de uma postura crítica, que se baseia na relação entre teoria e prática, concebendo como possível o fazer e o pensar sobre o fazer para, assim, fortalecer a docência. Desta forma, professores podem praticar o autoconhecimento, desenvolver a autonomia, rompendo com a ideia de “prática cega”, denunciada por Saviani (2008). O autor confirma a indissociabilidade da teoria-prática, reafirmando que o processo da experiência precisa ser permeado pela via da reflexão.

Entendemos, então, que o *pensar certo* proposto por Freire (1996) está ligado ao movimento proposto por Zeichner, assim como os demais autores que ancoraram nossa pesquisa. Pensamos que o eixo central destas discussões está na compreensão da reflexividade não como um fim, mas como um meio para o alcance de uma ação transformadora. O autor afirma, ainda, que a reflexão crítica sobre a prática se faz indispensável para a docência.

Segundo ele, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 44). Concordamos com o mesmo, entendendo que, a partir da reflexão mobilizada no trabalho com os casos de ensino, a ideia de desenvolvimento profissional e continuidade da docência é enfatizada, pois a prática de hoje pode melhorar a de amanhã. Vemos, aqui, a confirmação de que a experiência vai se consolidando pelas práticas que se desenvolvem dia a dia, exigindo, portanto, um olhar mais aprofundado sobre elas.

O pensamento do autor pode ser reiterado por Alarcão (2011), quando apresenta que professor reflexivo é aquele que, além de problematizar sua prática, questiona-se em todo o tempo, tendo sempre em vista as finalidades e os princípios educativos e sociais que regem suas ações, de modo que seu fazer não é aleatório, mas intencional e especificamente pensado para seus fins. Neste sentido, além de compreendermos que o desenvolvimento e aprendizagem da docência se dão de maneira contínua, este processo exige o esforço constante do pensar crítico, articulado às questões sociais e intencionalidades da ação docente.

Além disso, essa postura exige que vejamos os professores como agentes de potencialidades que possuem conhecimentos que se referenciam não apenas nos embasamentos teóricos aos quais tiveram acesso, mas também nas práticas que desenvolvem e nas relações que mobilizam em seus contextos de atuação. Segundo Alarcão (2011, p. 176), os professores “têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional.

Assim, concebemos os professores iniciantes enquanto profissionais que além dos saberes que trazem consigo, da consciência da necessidade da formação e da reflexão contínua sobre suas atividades, agem e transformam o mundo, partindo de suas concepções para a atuação prática, como sinalizado por Ghedin (2005). Desse modo, não é interessante que o papel do professor enquanto agente transformador siga preceitos alheios às funções sociais que o envolvem, mas que articule os valores sociais e as referências do bem comum e da equidade, tão necessários para todas as áreas de nossa sociedade contemporânea.

Essa possibilidade de atuação transformadora é sinalizada também por Pimenta (2005, p. 44) quando compreende os professores enquanto seres sociais, pensantes, “capazes de articular os saberes na construção e na proposição das transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização dos espaços escolares de ensinar e aprender”. É nesta perspectiva, portanto, que concebemos os professores iniciantes neste trabalho, entendendo que este potencial transformador e crítico precisa ser incentivado por meio da reflexão, uma vez que entendemos os casos de ensino como um caminho para desenvolver e consolidar estas aprendizagens.

Pensamos que este movimento de reflexão sobre o fazer concede ao professor um outro elemento necessário à profissão, que é a autonomia. Como afirma Contreras (2002), a autonomia profissional passa a ser desenvolvida pela via da prática aliada à reflexão crítica, de modo que as construções individuais e coletivas vivenciadas no cotidiano são elementos formativos, ou seja, situações que podem vir a se configurar como espaços-tempo de desenvolvimento profissional da docência.

Dessa forma, concebemos que a consolidação da reflexão sobre/na/com a prática e o desenvolvimento de professores, quando leva em conta estes princípios, acontece de maneira apropriada, tornando possível o pensar na coletividade, na colaboração conjunta e em comunidades de aprendizagem (PIMENTA, 2005), que refletem sobre seus fazeres e ampliam as possibilidades de aprenderem juntas sobre a profissão, conferindo autonomia aos professores e possibilitando-os autoria em suas carreiras na docência.

Até aqui trouxemos o arcabouço teórico com os principais conceitos que norteiam nossa pesquisa. Apresentamos os eixos de imersão e aprendizagem da docência, assim como os casos de ensino enquanto estratégias formativas e caminhos para o desenvolvimento profissional de professores, sendo este percurso permeado pela reflexividade. No capítulo a seguir, apresentaremos a metodologia de nossa pesquisa. Nela, consta a abordagem, o método de investigação, assim como os procedimentos a partir dos objetivos de nosso estudo.

## **4 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: CAMINHOS DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA**

### **4.1 A PESQUISA**

Neste capítulo, apresentamos o caminho metodológico tomado por nós para a realização desta pesquisa. A mesma embasa-se em uma abordagem predominantemente qualitativa de maneira holística, pois os fenômenos são levados em consideração de acordo com as relações e influências no contexto. (ANDRÉ, 2013, p. 15).

Optamos por esta abordagem de pesquisa por compreendermos, ainda segundo André (2013), que possibilita a compreensão do objeto não de modo isolado ou parcial, mas leva em conta os significados do objeto na realidade, nos possibilita ouvir o outro, os sentimentos, as percepções, as opiniões de todos os envolvidos no processo, não apenas daqueles que detém o poder, mas sobretudo, daqueles que historicamente tiveram suas vozes negadas. Assim, pensamos que podemos compreender melhor o processo de desenvolvimento profissional de professores iniciantes, observando qualitativamente os percursos que vão surgindo ao longo de suas práticas, por meio dos casos de ensino, seus depoimentos e expressões.

Desse modo, entendemos que a aprendizagem da docência não ocorre por meio de atividades isoladas, como também não resulta em produtos finais que possam ser mensuráveis. Compreendendo, portanto que não podemos medir o alcance da ação de um professor, haja vista que as suas contribuições vão além da sala de aula, nos interessa entender de maneira qualitativa o percurso em que professores iniciantes têm se fortalecido enquanto docentes que são produtores de saberes plurais, conforme apresenta Tardif (2014), o que nos leva a dizer que ao longo desta Pesquisa, importa-nos também, a subjetividade de cada participante.

Além disso, nosso trajeto nesta pesquisa persegue os objetivos de compreender estes percursos de desenvolvimento pela via da reflexão sobre suas práticas. Portanto, entendemos que os valores, as crenças, as aprendizagens de diferentes naturezas formativas, as relações e interações, assim como os conhecimentos tácitos e experienciais perpassarão os dados, revelando o mundo dos sujeitos. Para tanto, estaremos atentos aos significados e sentidos destas questões que poderão surgir. De acordo com Minayo (2013), estes aspectos não podem ser desconsiderados na pesquisa qualitativa, haja vista que somos seres integrais, inseridos em diferentes contextos no mundo.

Além disso, na pesquisa qualitativa considera-se a “[...] intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções,

aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244).

Neste sentido, em nossa pesquisa, as relações dos participantes para com suas realidades e contextos se configura em um elemento de importância na medida em que podem apresentar aspectos que fazem parte de seu desenvolvimento profissional. Dessa forma, ancoramos nossa pesquisa na perspectiva qualitativa, que nos permite aprofundar os dados atentando quanto aos seus sentidos e significados, a partir das interações com os professores, participantes da pesquisa.

#### 4.2 O CENÁRIO DE INVESTIGAÇÃO: CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CARUARU-PE

Anunciado o caráter qualitativo de nossa pesquisa, passamos a apresentar o campo a partir do cenário em que se desenvolveu. Ao longo do trabalho, viemos sinalizando que nosso *locus* de Pesquisa são professores iniciantes em atuação na rede pública municipal de Caruaru-PE.

Retomamos a pesquisa maior à qual este estudo está vinculado, que trata de processos de indução profissional de professores iniciantes nas escolas de educação básica em diferentes municípios do Brasil. Por Caruaru ser uma destas cidades, nosso primeiro contato nesta pesquisa precisou acontecer com a Secretaria de Educação do Município – SEDUC. Através deste órgão, iniciamos o levantamento de dados acerca dos professores iniciantes que adentraram na rede nos últimos 3 anos, haja vista que este é o tempo concebido para atuação dos professores iniciantes para esta Pesquisa.

Ao chegarmos na unidade, fomos encaminhadas ao RH para que pudéssemos realizar o levantamento dos dados dos professores que ingressaram na rede, ou seja, no setor administrativo. Também acionamos o departamento de gestão do ensino, considerando que este é o setor responsável pelo acompanhamento destes professores. Os dados obtidos em ambos os setores nos deram diferentes encaminhamentos, através dos quais demos continuidade à Pesquisa.

É preciso dizer que a Secretaria de Educação do município de Caruaru-PE se coloca enquanto órgão responsável por planejar, executar e acompanhar as atividades da rede municipal de ensino, abrangendo estudantes, professores e demais colaboradores. Além disso,

também cabe à Secretaria incluir os estudantes regularmente matriculados em programas pedagógicos, esportivos e culturais<sup>8</sup>.

Com base na compreensão deste funcionamento, vimos que, em nossa pesquisa, realizar o contato com a Secretaria de Educação do município se tornou algo indispensável, uma vez que é este o órgão organizador da educação em nosso contexto. Além disso, essa interação se fez necessária, pois entendemos que os atores sociais envolvidos por meio dela são também agentes que nos interessam em nosso estudo, sendo nesse caso, especificamente os professores iniciantes, os coordenadores pedagógicos e gestores, que são os agentes envolvidos no período de iniciação profissional.

Para tanto, fizemos nosso primeiro contato *in loco*, a fim de conhecermos um pouco mais sobre o funcionamento e os desdobramentos que seriam necessários para desenvolvermos o estudo. Além disso, tivemos o objetivo de delimitar o campo de nosso estudo considerando as especificidades dos professores iniciantes. Porém, vimos já nesse primeiro encontro alguns aspectos que precisam ser levados em consideração. De início, mesmo sendo o primeiro contato na unidade, houve certa resistência, mesmo o secretário anterior já tendo ciência de nossa pesquisa, tendo inclusive autorizado o desenvolvimento em parceria com a Secretaria.

Precisamos ressaltar que, na atual gestão (2017-2020), ocorreram três mudanças de secretário, de modo que o primeiro tinha ciência da parceria entre a universidade e a educação básica, compreendendo a necessidade deste vínculo para o desenvolvimento não apenas do conhecimento acadêmico, mas para fortalecimento do campo educacional como um todo. Com a sua saída da secretaria, foi necessário reiniciarmos a parceria, enfatizando novamente a necessidade de mantermos sempre esse contato, sendo este procedimento realizado por duas vezes, haja vista que a segunda secretária também saiu do cargo.

Mediante estes ajustes, o primeiro contato já nos revelou alguns pontos interessantes sobre os quais podemos refletir. Um primeiro diz respeito aos princípios com os quais trabalhamos em educação, isto é, as concepções que subjazem em nossas ações, quer sejam na educação pública ou privada. Dizemos isto por conceber a extrema importância de termos a clareza de que a universidade não caminha sem a educação básica, sem o chão da escola e vice-versa. Concebemos que não podemos pensar em movimento formativo, fundamental à universidade, sem que se considere o/a professor/a, os estudantes e demais atores sociais deste

---

<sup>8</sup> Dados extraídos do site da Prefeitura Municipal de Caruaru. Seção específica que refere-se ao funcionamento da Secretaria de Educação municipal. Disponível em: <https://caruaru.pe.gov.br/secretarias/educacao/>

contexto enquanto produtores de saberes. Reiteramos a proposta de desenvolvimento de estudos e pesquisas, não só a partir da educação básica, mas junto a ela, em constante diálogo.

Um segundo ponto sobre o qual refletimos foi a burocratização dos processos que, por vezes, toma a frente de muitas ações que necessitam do auxílio das secretarias municipais ou estaduais ou, ainda, de outras instâncias públicas com as quais precisamos lidar. Em nossa experiência, vimos que a secretaria conta com um grande quantitativo de profissionais, cada um responsável por determinada área específica. Porém, percebemos que nem sempre estes setores se articulam de forma harmoniosa, o que pode gerar certos problemas e descontinuidades nas atividades do segmento como um todo.

Um terceiro ponto que vimos foi a questão da rotatividade de pessoal, considerando que além do primeiro secretário nomeado pela gestão atual, outros seis funcionários de diferentes departamentos também deixaram o cargo. Refletindo sobre essa rotatividade, sabemos que não se trata de uma realidade apenas nossa, mas de muitos municípios, e que se repete não apenas na educação, mas também em outros órgãos e pode impactar negativamente no desenvolvimento das atividades da rede municipal.

Estes pontos observados nos levam a pensar: De que maneira essas mudanças podem reverberar nos projetos educativos para o município? Quais ações têm sido (des)continuadas por mudanças de gestão/secretaria? Que outros elementos podem ser considerados para reaproximar e manter os vínculos sempre ativos entre universidade e escola? Como podemos ver, são muitos elementos para pensarmos, de modo que mesmo não sendo estes os objetivos sobre quais nos debruçamos, não poderíamos deixar de mencionar aqui.

Como toda investigação científica, nossa pesquisa apresenta elementos planejados especificamente para seu desenvolvimento. Mas também sabemos que a pesquisa forma o pesquisador a partir dos aspectos emergidos ao longo do caminho. Portanto, não poderíamos deixar passar a oportunidade de questionar e refletir também sobre esse processo que vivenciamos. Apesar das questões iniciais, salientamos que conseguimos, após a imersão no contexto, fazer contato com o secretário atual e receber autorização para continuarmos trilhando o percurso de levantamento de dados.

Mediante estas intercorrências, seguimos no levantamento de dados junto à SEDUC, a fim de coletar as informações necessárias para a continuidade da pesquisa. Assim, no RH, ficamos sob a orientação de um analista de gestão administrativa que estava cedido ao setor de recursos humanos. Ele teve a responsabilidade de nos passar os dados necessários e, após um encontro para explicitarmos todos os objetivos da pesquisa, assim como exposição de todo o material que seria necessário, entregamos o instrumento questionário para que pudesse

responder, haja vista que os dados ficam sob sua tutela em um sistema *online*, protegido com senha. O instrumento está disponível nos apêndices ao final deste trabalho.

Os primeiros dados que objetivamos levantar visavam à caracterização do sistema municipal como um todo dentre os anos de 2016 a 2019. Dentre os primeiros dados levantados, destacamos do ponto de vista quantitativo, os números referentes ao total de escolas, total de professores e estudantes da rede. Também levantamos dados mais específicos sobre a estrutura e organização destas escolas, assim como sobre a formação e o desenvolvimento de professores que chegam à rede e estes, por sua vez, foram obtidos por meio de entrevista com a secretária executiva de gestão do ensino do município.

Nesta entrevista, as questões tiveram como núcleo o processo de admissão de novos professores do município, assim como as possíveis ações de inserção, formação e acompanhamento dos/as professores/as que chegam à rede, haja vista que estes aspectos estão diretamente relacionados à nossa Pesquisa. O encontro também nos auxiliou na caracterização da rede municipal, ampliando nossa compreensão acerca das proposições realizadas com estes/as professores/as iniciantes.

Trazendo os dados obtidos na entrevista realizada em outubro de 2019 para este espaço de discussão, gostaríamos de caracterizar a rede municipal de ensino de Caruaru-PE tomando as informações como elementos que nos auxiliarão na compreensão de como ela está organizada. O município atende à Educação Infantil e, para isto, conta com 19 CMEIS até o momento, sendo que há ainda três em fase de conclusão de obras. O município também atende à demanda de Ensino Fundamental anos iniciais e finais, com um total 36 de Escolas da Sede (aquelas localizadas em bairros da cidade) e aproximadamente 88 escolas do campo, divididas em: 20 escolas independentes (localizadas em sítios com mais de 300 estudantes), e as que estão situadas nos distritos, que se redistribuem em: 1º Distrito – 17 escolas, 2º Distrito – 17 escolas, 3º Distrito – 16 escolas, 4º Distrito – 18 escolas.

O total de escolas por nível de ensino está distribuído da seguinte maneira: Educação Infantil – 87 escolas; que atendem aos anos iniciais do Fundamental são 108 escolas; e escolas que atendem aos anos finais do Ensino Fundamental somam 35. Sobre a estrutura e o funcionamento destas escolas, a secretária executiva de gestão do ensino nos informou que a rede é muito ampla e diversa, conforme vimos nos dados acima apresentados. Isso torna o trabalho complexo e exige uma sistemática coesa de desenvolvimento das atividades.

Para tanto, foi nos informado que, na atual gestão municipal, as atividades dos professores e as diferentes realidades escolares têm sido contempladas desde a seleção dos professores até o acompanhamento diário da rotina nessas escolas, realizado por profissionais

específicos e pela secretaria, que diariamente circulam para orientar o trabalho sistematicamente.

Ainda sobre os dados que caracterizam a rede municipal de ensino de Caruaru-PE obtidos por meio da SEDUC, destacamos que, até o final do ano de 2019, havia 43.006 estudantes matriculados nos diferentes segmentos. Quanto aos professores da rede, o número total até o mesmo período era de 2.552, sendo 1.147 efetivos entre concursados e estatutários constitucionais. Os demais professores eram registrados junto ao RH como contratos temporários para o complemento de vagas de acordo com a demanda atual nas escolas (SEDUC, RH, 2019).

Ainda segundo o analista de gestão do setor administrativo que contribuiu conosco no levantamento de tais dados, esse número de professores pode oscilar, haja vista que há aqueles que possuem mais de um vínculo com a prefeitura, de modo que esse quantitativo pode ser alterado por vezes. O município organiza os professores em duas categorias: Professor 1, que é aquele que atende às demandas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e Professor II, que diz respeito aos especialistas, que atendem às demandas específicas dos anos finais do Ensino Fundamental e da modalidade EJA.

Em nossos encontros, vimos que no município de Caruaru, o número de professores contratados tem aumentado. O último concurso municipal para professores da educação básica aconteceu no ano 2012 e, desde então, todos os professores que adentraram na rede foi pela via dos contratos temporários, o que nos leva a ver que, nesta rede, a maioria dos professores é, de fato, contratado, o que torna a carreira docente ainda mais complexa e menos atrativa do ponto de vista profissional.

Embora esta questão não seja alvo de nossa pesquisa, pensamos ser indispensável refletir sobre o regime de contratação dos professores da rede, pois a forma como se organizam e o sistema de contratação poderá ter impactos em diferentes áreas, como no comprometimento e nos processos de ensino, indicando ainda um sucateamento/barateamento das redes públicas de ensino, como se vê em muitos municípios em nosso país, reverberando diretamente na formação dos estudantes que dependem dessas redes de educação básica e também no desenvolvimento dos professores/as.

Segundo o analista administrativo e a secretária executiva de ensino a quem entrevistamos, os contratos temporários têm sido uma alternativa para as demandas que têm surgido no município. A seleção para estes contratos tem se dado por duas etapas: a primeira consiste em análise documental, onde os candidatos necessitam comprovar todos os títulos cadastrados. Em seguida, para os classificados nessa fase, é realizada uma avaliação escrita de

conhecimentos gerais, sendo para o professor 1: português, matemática, a parte pedagógica e uma questão dissertativa; para o professor 2: português, matemática, as específicas, a parte pedagógica e uma questão aberta, dissertativa.

Ambos deixaram claro ainda que para as duas etapas cabe recurso caso o candidato professor discorde dos resultados. Após a finalização de todo o processo, a lista final é publicada no diário oficial e aí começam as convocações, na medida em que vão surgindo as demandas. É mediante este cenário que a rede municipal vem se organizando.

Sobre isto, pensamos ser válido ressaltar que no município de Caruaru-PE, quem organiza as seleções para admissão de novos professores não é de fato a Secretaria de Educação, mas, sim, o departamento de Recursos Humanos, ou seja, a Secretaria de Administração municipal. Este aspecto nos ajuda a compreender um pouco sobre como estas seleções têm sido pensadas, uma vez que não são executadas por educadores, diferentemente do que diz o site da própria SEDUC.

Ao longo dos encontros na Secretaria, objetivamos levantar os dados referentes aos anos de 2016 a 2019, uma vez que, com este recorte temporal, conseguiríamos observar o período de fechamento da gestão municipal anterior (2016) e, posteriormente, acompanhar o início e o desenvolvimento da gestão municipal atual. Sobre o ano de 2016, conseguimos apenas dados gerais, devido à troca de gestão municipal. Desse modo, seguimos a partir da atual gestão, que teve início em 2017.

O Quadro 9, abaixo revela os primeiros dados específicos sobre os professores que levantamos junto ao RH:

Quadro 9 – Quantidade de professores ingressantes na Rede Municipal de Caruaru

Período	Total de Ingressantes Efetivos/Contratados	Desistências	Quantos continuam na Rede
01/01/2016 à 31/12/2016	204	149	55
01/01/2017 à 31/12/2017	241	167	74
01/01/2018 à 31/12/2018	493	315	178
01/01/2019 à 17/10/2019	129 (Estes em convocação para planejamento de 2020)	62	67

Fonte: A Autora (2019).

Apesar de haverem dados totais referentes aos professores ingressantes na rede no ano de 2016, fomos informados de que não haviam maiores informações referentes a estes professores, o que não nos permitiu saber de fato quem são os iniciantes. Como vemos no

quadro acima, há um aumento considerável de ingressos no ano de 2018. Ao tentarmos compreender esta questão, o analista que nos acompanhou neste levantamento relatou que, antes de 2018, não havia um sistema para compilar as informações, pois não havia nenhum tipo de padronização das fichas cadastrais dos professores. Informou ainda que houve perda de arquivos e, mesmo no arquivo geral, não é possível encontrar maiores informações sobre estes professores.

Com base nessa informação, cabe refletir: houve mais professores ingressantes nos anos anteriores e esse número pode ter passado sem que houvesse um maior acompanhamento de dados, de modo que a questão seria administrativa e de organização, ou houve algum movimento que levou mais professores a desejarem participar das seleções e ingressar na rede no ano de 2018?

Outro ponto que cabe esclarecimento, é que no momento em que realizamos este levantamento, entre setembro e novembro de 2019, havia professores que tinham participado de uma seleção, mas que as etapas de documentação ainda estavam para ser concluídas. Tais professores seriam selecionados para iniciar a atuação no ano de 2020. Com isto, a quantidade expressa no Quadro 9, 129 no total, provavelmente foi acrescida após a conclusão das demais etapas da seleção.

Mediante estas observações, demos continuidade e, mesmo sabendo que não encontraríamos registros de todos os professores desde 2016, seguimos a busca. Fomos orientados a procurar as fichas dos professores pasta a pasta, organizadas por ordem alfabética, mas com registros de diferentes anos. A partir deste detalhamento, pudemos ver mais algumas questões que pensamos ser relevantes: as pastas arquivam os dados de todos os profissionais que atuam na escola básica: porteiros, professores/as, merendeiras, entre outros.

Dessa forma, nosso trabalho foi de pasta a pasta, a fim de encontrar as fichas dos/as professores/as e localizar dentre estes/as, aqueles/as que se encaixam no critério desta pesquisa, ser iniciante e estar em até três anos de atuação, considerando que nem todos os ingressantes da rede são, de fato, iniciantes na docência. Neste momento, realizamos o levantamento tomando como base questões pessoais e gerais dos professores, tais como: nome, telefone, e-mail, idade, gênero, formação, instituição formativa e tipo de vínculo, observando, ainda, se atuavam nos anos iniciais ou finais do Ensino Fundamental, pois só assim seria possível encontrar aqueles que de fato correspondiam à nossa Pesquisa.

As fichas que consultamos não apresentavam em qual escola estes professores estavam atuando e ao questionarmos esse dado, o analista nos informou que isso é feito no sistema *online*, haja vista que muitas vezes são necessários remanejamentos dos professores mediante

demandas ou questões que surjam. Por isto, seria inviável colocar esta informação no papel. Além disso, vimos que haviam professores que foram aprovados na seleção de 2017, mas somente em 2019 começaram a atuar.

Ao finalizarmos o levantamento, obtivemos o total de 81 fichas de professores consultadas, sendo 50 registros de professores dos anos iniciais do Fundamental, os quais possuem a formação em Pedagogia em diferentes instituições. As demais 31 fichas representam o total de professores dos anos finais, correspondente aos especialistas, como são chamados os professores de disciplinas como história, geografia, educação física e outros.

Após levantarmos esse total de professores, questionamos ao RH sobre o desequilíbrio em relação à quantidade de fichas existentes e o alto número de professores que anteriormente haviam nos repassado, conforme indicado no sistema. Se todos estes haviam ingressado na rede por meio de seleção simplificada, onde estariam estes cadastros? Em resposta, o analista que nos acompanhou informou que no sistema integrado onde os dados relativos às demandas trabalhistas dos professores são registrados, estavam também sendo inseridos os dados de cada novo professor que chegava na rede, como alternativa às fichas de papel anteriormente usadas e por nós acessadas.

Para uma melhor visualização dos dados gerais obtidos e descritos até aqui sobre a rede municipal de Caruaru-PE, apresentamos em síntese, o Quadro 10, a seguir:

Quadro 10 – Caracterização geral da Rede Municipal de Caruaru ano 2019

Nº Total de Estudantes da Rede	Nº de Escolas por Nível de Ensino		Nº Total de Professores da Rede		Nº Total de Professores Iniciais	
	43.006	Educação Infantil	87	Efetivos	1.147	Anos Iniciais
Ensino Fundamental Anos Iniciais		108				
Ensino Fundamental Anos Finais		35	Contratados	1.405	Anos Finais	31
EJA		38				

Fonte: A Autora (2019).

A partir do quadro acima, podemos perceber que o número de professores iniciantes é bem reduzido frente ao quantitativo geral de professores que atuam na rede. Chegamos a estes números após realização do levantamento de todas as fichas disponíveis no RH, conforme descrito anteriormente. Foi com base nos registros destes/as professores/as que afunilamos as buscas até chegar aos participantes de nossa pesquisa.

Mediante os dados levantados até então, foi necessário realizar ainda uma triagem, a fim de verificar onde estes/as professores/as iniciantes estavam atuando no momento, em que turmas, em que escolas, para assim delimitar os participantes da pesquisa. No entanto, estas informações só estavam disponíveis no sistema da Secretaria, ao qual não tivemos acesso. Fizemos a solicitação, via e-mail, ao analista que nos acompanhou em todo o percurso e enviamos todo o quadro com os dados dos professores que levantamos, a fim de que, pelo nome de cada um destes, ele pudesse localizar no sistema onde estariam atuando no momento.

Nosso objetivo era mapear as escolas, a fim de verificarmos aquela com maior quantitativo de professores, para que, assim, pudéssemos nos dirigir pessoalmente até a instituição. Essa delimitação foi necessária, considerando que são muitos/as professores/as e não daríamos conta dentro do tempo hábil exigido pelo curso de Mestrado, de acompanhar a todos, tendo em vista que estes se distribuem em diferentes escolas nas diferentes áreas da cidade. Após sabermos qual a escola que havia recebido mais professores, a proposta era de verificar dentre esses se correspondiam ao critério tomado em nossa pesquisa: 1. Estar entre os três primeiros anos de atuação na docência, conforme defende Huberman (2013).

Aguardamos a devolutiva do RH para saber de fato a qual escola deveríamos ir. Porém, para o ano de 2020, até fevereiro, o RH não havia nos dado retorno, informando ainda que não tinha as planilhas concluídas pelo fato de que, neste ano, houve diminuição da carga horária de professores que não passaram pela seleção. Compreendemos a demanda urgente do setor, haja vista que no dia 04 de fevereiro as aulas iniciaram nas escolas regulares e no dia 10 do mesmo mês, nas escolas de tempo integral e creches. Como apresentamos acima, no referido mês, o quadro de professores ainda não estava fechado, sendo necessário agilizar para que os estudantes não fossem prejudicados devido à redistribuição de professores.

Conscientes desta situação, solicitamos então que o RH nos direcionasse através do repasse das informações das escolas que tinham o maior número de professores iniciantes cadastrados e em atuação. No entanto, o analista informou que este dado também não estaria “pronto” no sistema e ele teria que ver nos cadastros de todos os professores, um a um, para saber onde estavam situados, porém estava sem tempo devido à urgência antes mencionada.

Dessa forma, pedimos que nos encaminhassem os dados de algumas escolas que tivessem registro de professores iniciantes no quadro geral de funcionários admitidos pelas seleções simplificadas realizadas pelo município, para que pudéssemos continuar o mapeamento da pesquisa e verificar em qual destas havia maior número de professores iniciantes. Assim, decidimos buscá-los por escola, consultando % das escolas da área urbana de Caruaru a partir da listagem que nos encaminharam.

Mediante esta solicitação, as escolas para as quais fomos direcionadas foram: Escola Municipal Rubem de Lima Barros, Escola Municipal João Lyra Filho, Escola Municipal Álvaro Lins, Escola Municipal Professor Altair Nunes Porto Filho, Escola Municipal Joel Pontes, Escola Municipal Deputada Cristina Tavares, Escola Municipal Dom Bernardino Marchió e Escola Municipal Professor Luiz Pessoa da Silva.

Considerando que nos bairros do município de Caruaru há um total de 36 escolas que atendem ao Ensino Fundamental, conforme mostramos no item anterior, vimos que as oito escolas listadas para que pudéssemos encontrar os professores iniciantes correspondem a um total de 22.22% das escolas totais da cidade, sem considerar as CMEIS ou ainda as escolas do campo, que também são em grande número.

A partir das 8 escolas listadas e encaminhadas a nós pelo RH, seguimos em busca de obter o quantitativo de professores iniciantes em cada uma, a fim de saber em qual concentrava-se o maior número destes em atuação. Para tanto, onde foi possível, realizamos o contato presencial, haja vista que no mês de março, as escolas municipais funcionaram com aulas presenciais até o dia 17 devido à prevenção ao COVID-19, mediante decreto Estadual e Municipal, o que nos revelou ainda outro cenário em relação à pesquisa: a quarentena.

Continuamos os contatos nas demais escolas, porém o fizemos por telefone. Explicitamos os objetivos da pesquisa e apresentamos nossas questões ao falarmos com os coordenadores nas referidas escolas, de modo que conseguimos os dados quantitativos em relação aos professores que estavam atuando no momento, conforme apresentamos no Quadro 11, a seguir:

Quadro 11 – Escolas que receberam professores nas últimas seleções simplificadas

Nome da Escola	Quantidade de Professores
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ALTAIR NUNES PORTO FILHO	1
ESCOLA MUNICIPAL PROF. LUIZ PESSOA DA SILVA	1
ESCOLA MUNICIPAL ÁLVARO LINS	2
ESCOLA MUNICIPAL DEPUTADA CRISTINA TAVARES	2
ESCOLA MUNICIPAL JOEL PONTES	3
ESCOLA DOM BERNARDINO MARCHÍO	4
ESCOLA MUNICIPAL RUBEM DE LIMA BARROS	5
ESCOLA MUNICIPAL JOÃO LYRA FILHO	6

Fonte: A Autora (2020).

Tomando como base o critério de seguir com a escola que possuíse o maior número de professores, iniciamos os contatos individuais com a Escola Municipal João Lyra Filho, pois havia, segundo o coordenador de segmento, seis professores iniciantes. Obtivemos os dados

específicos de cada professor e, via *WhatsApp*, iniciamos as conversas com os professores individualmente, tínhamos quais já haviam sido avisados previamente sobre a pesquisa.

No entanto, já nos primeiros contatos com os professores, ao verificarmos o item da formação inicial definido por nós enquanto critério de pesquisa, nos deparamos com um primeiro embate. Esses profissionais que estavam atuando estavam vinculados ao Programa “Ensina Brasil”, que consiste em um movimento de trabalho, realizado por um período de dois anos, por profissionais das mais diferentes áreas, que atuam "ensinando" nas escolas municipais de vulnerabilidade social. Porém, não são, de fato, professores, uma vez que o programa não exige a licenciatura<sup>9</sup>.

Agradecemos a disponibilidade para participar da pesquisa, mas seguimos em busca da segunda escola com maior número. A Escola Municipal João Lyra Filho, com cinco professores, foi a segunda instituição que contatamos. Porém, ao conversarmos também com o coordenador do Ensino Fundamental, nos foi informado que todos os professores iniciantes que havia recebido em seu grupo era também por meio do Programa Ensina Brasil, assim como na escola anterior. Como estes não são graduados em Pedagogia ou não possuem Licenciatura, não poderiam também participar da pesquisa.

Esse dado nos mostrou que, mesmo em meio às discussões e relações que têm sido desenvolvidas entre a Universidade e a Secretaria Municipal de Educação de Caruaru, no tocante ao planejamento das atividades educacionais para o município, há ainda programas que se distanciam daquilo que compreendemos como adequado, pois no caso do referido programa que vem sendo desenvolvido nas escolas, profissionais de áreas distintas que não possuem a certificação e a base formativa necessária estão lecionando, o que vem no caminho contrário do que defendemos nesta pesquisa.

Pensamos que essa experiência deslegitima os professores de formação, na medida em que sua expertise profissional é colocada sobre outros profissionais, como se para desenvolver as atividades específicas da docência fosse necessário apenas o desejo pela área ou alguma outra habilidade que simplifique o fazer docente. Deixamos, aqui, nossa reflexão acerca do programa e ressaltamos que defendemos ainda mais que o diálogo entre universidade e município seja contínuo, a fim de que se pensem novas propostas de programas de iniciação profissional para os professores graduados em pedagogia ou licenciados.

Outro ponto que esta questão nos revelou é que os próprios coordenadores que estavam atuando nas escolas desconhecem o que são professores iniciantes, haja vista que não

---

<sup>9</sup> Dados extraídos do site oficial do Programa Ensina Brasil (2019).

consideraram essa base formativa teórica como indispensável para nos encaminhar aos profissionais. Em ambas as escolas, os coordenadores nos encaminharam aos profissionais apresentando-os como “professores iniciantes”. No entanto, não correspondiam à concepção de professor iniciante que defendemos nesta pesquisa.

Após estes percursos, mantivemos como critério a escola que apresentasse o maior número de professores iniciantes e, então, fizemos contato com a terceira escola com maior quantitativo de professores de acordo com o quadro acima exposto. Seguimos, então, para a Escola Municipal Dom Bernardino Marchiό, com quatro professores iniciantes atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Fizemos o mesmo contato realizado com as escolas anteriores, buscando confirmar primeiro se seriam, de fato, professores iniciantes. Nesta escola, os 4 possuíam formação inicial em Pedagogia, concluída nos últimos 3 anos, ou seja, estavam de acordo com nosso critério para definição de participantes.

A escola Dom Bernardino Marchiό é fruto da gestão atual, foi inaugurada em janeiro de 2018, localiza-se na comunidade Taquara de Cima, que fica próxima ao bairro de grande valor cultural para a cidade, chamado Alto do Moura. Possui 1.148 estudantes (segundo dados do Censo Escolar de 2019) em Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais), Ensino Fundamental (anos finais) e a modalidade EJA.

A seguir, apresentamos o perfil dos participantes de nossa pesquisa, tratando os aspectos gerais do grupo de quatro professores iniciantes com os quais trabalhamos e que contribuíram conosco nesse estudo.

#### 4.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: SELEÇÃO E CARACTERIZAÇÃO

Desde o início, enfatizamos que o nosso estudo se desenvolveu com professores iniciantes, aqueles que estão começando o exercício profissional, ou seja, até os três primeiros anos de atuação (HUBERMAN, 2013). Afirmamos esta característica da pesquisa por compreender a real necessidade de se adensarem as pesquisas que trazem contribuições para estes professores, sobretudo pelas complexidades que enfrentam nesse início, assim como pelas características que os mesmos possuem em relação aos demais companheiros de docência com anos de experiência.

Além disso, entendemos que desenvolver pesquisas com professores iniciantes possibilita o estreitamento dos laços entre a universidade e a escola, relação esta sinalizada por André (2012) como fundamental para o fortalecimento da docência e da aderência dos

professores à profissão. Corroboramos com as afirmações da autora, ao mencionar que é preciso que se compreenda que esta parceria entre a academia e os contextos de atividade dos professores iniciantes precisa ser contínua, para que esse profissional não desanime frente às complexidades e desafios que surgem.

Após reafirmar como estamos concebendo os professores iniciantes, gostaríamos de mencionar também que entendemos os participantes desta pesquisa conforme assinala Franco (2013), como sujeitos críticos com conhecimentos e saberes de profissão que vão se constituindo a partir dos diferentes trajetos e percursos que vivenciam, atrelando-se, ainda, às singularidades e peculiaridades de cada um.

Ao tratarmos de professores, precisamos considerar que podem transformar suas práticas por meio da atividade científica, da formação e do aprofundamento das teorias em que baseiam sua atividade profissional, assim como assinalam Garrido, Pimenta e Moura (2000). Os autores afirmam a necessidade de considerar o professor como pesquisador de sua própria prática, alertando-nos para:

[...] a possibilidade e a necessidade ética da articulação emancipatória entre pesquisador e sujeitos pesquisados, conferindo à atividade científica um compromisso com a fertilização de teorias e ações que subsidiem a práxis dos professores no sentido da transformação das condições de ensino e de aprendizagem, através da transformação de sentido que os professores passarão a conferir à sua prática (GARRIDO; PIMENTA; MOURA, 2000 p. 10).

Com esta discussão, reforçamos que o que se espera nesta pesquisa é que os professores transformem suas práticas através de um empoderamento de si mesmos, das experiências pelas quais são tocados, em um movimento que promova reflexão, autoconhecimento e continuidade. Assim, pensamos que há sentidos de aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional em articulação.

Como já mencionamos, nesta pesquisa não focalizamos a escola e as diferentes situações mobilizadas neste espaço, mas a tomamos como contexto para compreender as vivências dos professores iniciantes, ou seja, a escola se torna o plano de fundo para que professores tornem-se profissionais mais seguros, experientes e que aprendem por meio de suas práticas, pelas trocas e vivências.

Conforme explicitado no item anterior, realizamos junto à SEDUC um levantamento a fim de conhecer não apenas os dados quantitativos e gerais da rede ou ainda da escola onde havia mais professores iniciantes atuando, mas, sobretudo, para definirmos os participantes da

pesquisa de maneira criteriosa e consistente. Seguimos todas as etapas em busca de mapear os professores ingressantes na rede municipal de ensino, a fim de conferir quem são aqueles que além de ingressantes, são de fato iniciantes.

Este foi o critério que tomamos como base na definição dos participantes, haja vista que são estes professores que estão no período de iniciação profissional, ou seja, estão vivenciando as primeiras experiências na profissão que podem favorecer o fortalecimento da identidade profissional e da carreira dos mesmos.

Assim, chegamos aos quatro professores iniciantes em atuação na Escola Dom Bernardino Marchiό, que atuam nas turmas de 1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental. Para conhecê-los melhor e compreender um pouco seus trajetos formativos, utilizamo-nos de um questionário, conforme Richardson (2010), que nos ajudou na caracterização dos participantes.

O questionário foi organizado em dois blocos, o primeiro ligado aos dados e informações pessoais dos professores e o segundo sobre aspectos específicos de sua formação inicial e entrada na rede, que nos permitiram conhecer um pouco mais cada participante. As questões tiveram como núcleo aspectos relacionados ao período de chegada na rede municipal, como processo de encaminhamento, formação e desenvolvimento de atividades dos professores.

Com base nas questões do primeiro bloco, podemos apresentar que todos os participantes desta pesquisa concluíram sua graduação na Universidade Federal de Pernambuco, especificamente no Centro Acadêmico do Agreste. Pensamos ser este um dado relevante, pois ele confirma o impacto social do projeto de interiorização da Universidade pública UFPE em nosso Estado, sendo um espaço de desenvolvimento científico que tem propiciado muitos ganhos para a região.

Os quatro professores em evidência nesta pesquisa serão tratados com nomes fictícios, que elucidam a cidade de Caruaru, uma vez que, do ponto de vista cultural, o município possui marcas riquíssimas que merecem ser referenciadas. Destacamos, ainda, que por atuarem em uma escola localizada em uma comunidade geograficamente próxima ao bairro Alto do Moura, todos serão tratados por um nome representativo da cultura do barro, sendo estes: Mestre Vitalino (MV), Mestre Galdino (MG), Mestre Manuel Eudόcio (ME) e Mestre Zέ do Caboclo (MC). A seguir, apresentamos no Quadro 12, os demais eixos contemplados no questionário que caracterizam estes professores:

Quadro 12 – Caracterização dos participantes da pesquisa

Identificação dos Professores	Idade/ Gênero	Curso Instituição e Ano de Conclusão (Graduação)	Cursou Pós-Graduação?	Instituição e Ano de Conclusão	Forma de Ingresso na Rede
MV	32 - F	PEDAGOGIA UFPE/CAA - 2018	Coordenação Pedagógica	FAEL - 2019	Seleção simplificada realizada em 2019
MG	27 - F	PEDAGOGIA UFPE/CAA - 2019	Cursando Gestão e organização da escola com ênfase em coordenação e orientação Escolar	UNOPAR - 2020	Seleção simplificada realizada em 2019
ME	29 - M	PEDAGOGIA UFPE/CAA - 2018	Cursando gestão e coordenação pedagógica	UNOPAR - 2020	Seleção simplificada realizada em 2019
MC	48 - F	PEDAGOGIA UFPE/CAA - 2018	-	-	Seleção simplificada realizada em 2019

Fonte: A Autora (2020).

Ressaltamos que no questionário utilizado, não tivemos a intenção de obter dados para responder aos nossos objetivos específicos nesta pesquisa. De fato, o instrumento serviu para caracterizar os participantes e nos fazer conhecê-los, a fim de que tivéssemos uma visão geral, mas também individualizada de todos/as.

Os quatro professores se mostraram disponíveis desde o primeiro contato, interessaram-se pela pesquisa e se disponibilizaram a participar em todas as etapas. Pensamos ser este um ponto relevante, pois este movimento de contato, de resposta ao questionário e envolvimento na pesquisa se deu no período de início de quarentena, em que todos estávamos em nossas casas, em antecipação das férias de julho, com base no Acordo do Sindicato dos professores do município de Caruaru – SISMUC<sup>10</sup>. Esta foi uma das medidas tomadas nos meses de março e abril, onde os casos de COVID-19 começaram a ser confirmados em todo o país. Em Caruaru, a prefeitura decretou férias em concordância com o governo do Estado, suspendendo as aulas e mantendo os professores e estudantes em casa, como medida de segurança e prevenção.

Até aqui, trouxemos o detalhamento metodológico a partir dos itens anteriores e apresentamos a abordagem qualitativa da pesquisa, assim como dados iniciais acerca do campo e os participantes desta. No próximo item, apresentamos os procedimentos e instrumentos

<sup>10</sup> A decisão do SISMUC ocorreu no dia 24/03/2020, estabelecendo a suspensão das aulas de forma presencial e a antecipação das férias de julho/2020 como medida de prevenção do COVID-19.

através dos quais obtivemos os dados para o estudo e, em seguida, as concepções de Análise de conteúdo sobre as quais nos referenciamos para realização desta investigação.

#### 4.4 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Em nossa pesquisa, entendemos a etapa de produção dos dados não como espaço para confirmações/negações de elementos já conhecidos, pré-estabelecidos, mas como percurso de avanços, de descobertas e fabricações de conhecimentos, como assentido por Gatti (2007), onde as vozes e experiências dos participantes adquirem visibilidade a partir das diferentes formas de serem/atuarem em seus contextos.

De modo específico, no que se refere aos procedimentos de produção dos dados deste estudo, utilizamo-nos do instrumento questionário em dois momentos. Um primeiro realizado com o analista do RH que nos acompanhou na Secretaria de Educação para levantamento de dados referente à rede municipal, onde constaram uma carta de apresentação inicial com os objetivos da Pesquisa e mais 13 questões específicas sobre o levantamento do quantitativo geral de estudantes e professores da rede, por segmento, referente aos anos de 2016 a 2019, assim como o número de evasão por ano.

O segundo instrumento foi realizado posteriormente com os professores iniciantes, após delimitação dos participantes da pesquisa. Junto ao questionário, fizemos o envio aos professores de uma carta inicial explicitando a natureza de nossa pesquisa, onde constavam dados iniciais como título, vínculo institucional, entre outros aspectos. O documento foi anexado ao questionário, conforme orientam Marconi e Lakatos (1999, p. 100), pois desta forma os participantes puderam compreender um pouco mais acerca do estudo, podendo ser despertados pela temática ao preencher o instrumento.

Sobre o material encaminhado aos professores/as, solicitamos por meio das questões suas informações pessoais, assim como os primeiros dados referentes à sua formação inicial, continuada e entrada na rede. Por meio destas questões, pudemos caracterizá-los/as, traçando o perfil pessoal e profissional de cada um/uma. Concebemos o instrumento a partir de Gil (1999, p. 128), que afirma que o questionário pode ser definido “como técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas [...]”.

Para além dos questionários citados, fizemos uma entrevista semiestruturada (TRIVIÑOS, 1987) com a secretária executiva do município de Caruaru-PE, a fim de

ampliarmos os elementos captados por meio do questionário e caracterizarmos a rede municipal de forma mais ampla. Nesta entrevista, as questões tiveram como núcleo a) Como tem se dado o processo de admissão de novos professores na atual gestão da rede municipal de Caruaru-PE? b) Quais as exigências para admissão de novos professores na rede? c) Após a seleção e admissão, que outras etapas de inserção estes professores vivenciam? d) Como tem sido percebido o índice de desistência dos professores/as que ingressam na rede? A partir destas questões, obtivemos dados importantes que nos permitiram ampliar as descrições da rede apresentadas no item 4.2 deste capítulo.

Sobre o instrumento questionário e o procedimento da entrevista semiestruturada, precisamos ressaltar que embora estes não respondam diretamente aos nossos objetivos, ambos foram fundamentais para a realização da caracterização da rede municipal de Caruaru-PE, assim como para conhecimento dos professores iniciantes participantes de nossa pesquisa, conforme apresentado no item 4.3 deste estudo.

Em continuidade, ancorados no problema de pesquisa, fizemos a seleção dos demais procedimentos e instrumentos metodológicos para alcançar nossos objetivos. Retomamos, então, nosso objetivo geral: **“compreender os casos de ensino enquanto caminhos de reflexão sobre a prática que podem contribuir para a imersão na docência e o desenvolvimento profissional de professores iniciantes”**, pois foi a partir deste que tivemos os desdobramentos, configurados em três objetivos específicos: 1. Examinar, junto aos professores iniciantes, casos de ensino que levem em conta os elementos da imersão na docência e desenvolvimento profissional; 2. Elaborar, junto aos participantes da pesquisa, casos de ensino que fomentem a reflexão e a imersão na docência a partir dos elementos que mobilizam em suas práticas; 3. Analisar como a reflexão de casos de ensino pode contribuir para a imersão na docência e o desenvolvimento profissional.

Mediante os objetivos propostos em nosso estudo, partimos em busca de procedimentos que fossem condizentes com a abordagem que trabalhamos, com o intuito de que estes pudessem subsidiar nossas inferências e possibilitar nossa compreensão em torno de objeto deste estudo, os “casos de ensino com professores iniciantes em contexto de imersão na profissão”.

Em continuidade, no intuito de produzir os dados necessários para nossa investigação de modo que viessem a dar conta dos objetivos aos quais nos propusemos, mediante um olhar atento e curioso, procuramos nos desnudar de concepções que tínhamos outrora, em busca de construir junto aos participantes, novas tessituras sobre a docência.

Para além dos instrumentos acima citados, nosso trabalho foi desenvolvido a partir de Grupos de Discussão, enquanto procedimentos de “obtenção de dados que possibilitam a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como suas visões de mundo ou representações coletivas”. (WELLER, 2010, p. 56). Weller (2006, p. 247) afirma que “os grupos de discussão, como método de pesquisa, passaram a ser utilizados a partir da década de 1980, sobretudo nas pesquisas sobre juventude”. Nos utilizamos destes por compreender que em nosso objeto, os aspectos relacionados aos contextos de professores iniciantes, assim como suas concepções de mundo e de coletividade, têm implicações nos percursos de desenvolvimento profissional que vivenciam.

Além disso, para o trabalho com os casos de ensino sob a perspectiva de tematização da prática e aprendizagem da docência com a qual trabalhamos, a utilização de Grupos de Discussão como procedimento de pesquisa se revelou em uma experiência transformadora, que nos possibilitou compreender as estruturas que envolvem um modelo de comunicação de determinado grupo, assim como aspectos sociais envoltos em determinado coletivo.

Segundo Weller:

Os grupos de discussão realizados com pessoas que partilham de experiências em comum reproduzem estruturas sociais ou processos comunicativos nos quais é possível identificar um determinado modelo de comunicação. Esse modelo não é casual ou emergente, muito pelo contrário: ele documenta experiências coletivas assim como características sociais desse grupo entre outras representações de gênero, de classe social, de pertencimento étnico e geracional. (WELLER, 2010, p. 58).

Nas palavras da autora, pode-se perceber que os Grupos de Discussão possibilitam a compreensão de diferentes sentidos de determinado coletivo, pois possui um fio condutor, algo que os une. Foi neste caminho que vimos a relação entre os aspectos metodológicos dos Grupos de Discussão e nossa pesquisa, pois ao trabalharmos com um grupo de professores iniciantes inseridos na mesma rede, porém em turmas diferentes, em tempos diferentes e com percursos diferentes, vimos que há elementos de seus fazeres que embora individuais, podem se configurar como experiências formativas de um coletivo e de desenvolvimento profissional para os demais.

Além destes aspectos, o trabalho com os Grupos de Discussão enquanto caminhos para produção de dados na pesquisa nos possibilitaram exercitar um olhar sensível ao problema estudado. Conforme Meinerz:

O grupo de discussão, referenciado na tradição da sociologia espanhola, consiste em uma importante prática qualitativa de análise social, na medida em que favorece uma profundidade e permite descobrir mecanismos sociais ocultos ou latentes. A entrevista aberta e o grupo de discussão apontam para algo muito precioso oferecido por esse tipo de prática investigativa, que é a possibilidade da escuta. Acredito que a postura de saber ouvir não é apenas teórica ou metodológica, mas é também uma postura política, afetiva e ética do pesquisador, assim como do educador. (MEINERZ, 2011, p. 486).

Com base nas contribuições da autora, entendemos que tomar os Grupos de Discussão como ferramentas na pesquisa possibilitou compreender como as ações de determinado coletivo têm sido orientadas ou, ainda, à luz de que concepções e aspectos sociais estes têm se desenvolvido dentro da rede em que atuam. Na especificidade de nossa pesquisa, o trabalho com os professores iniciantes em processo de aprendizagem profissional pôde revelar diferentes elementos que podem contribuir com o fortalecimento da docência.

No trabalho com os Grupos de Discussão, é necessário considerar que, do ponto de vista qualitativo da pesquisa sob o qual nos ancoramos, os critérios de seleção e organização dos participantes assim como dos dados da pesquisa precisam estar pautados não em termos estatísticos, mas de maneira contínua, após um Grupo de Discussão é que se torna possível “[...] esclarecer, validar, controlar, modificar ou ampliar os resultados obtidos até então” (WELLER, 2010, p. 59).

Neste sentido, seguimos os encaminhamentos da autora quando orienta que, na construção do *corpus* da pesquisa, é preciso levar em conta as duas dimensões: horizontal, relacionada às questões específicas e individuais dos participantes, sendo externas ao objeto de pesquisa e ao estudo em si, como também a dimensão vertical, que por sua vez, relaciona-se às formas como estes sujeitos compreendem os meios sociais que estão inseridos (WELLER, 2010).

Ademais, para que o trabalho com os Grupos de Discussão ocorra com o rigor científico, é necessário que sejam definidos os “tópicos-guia” que os conduzem, não em formato de “receita”, como algo pronto e acabado, mas no sentido de um roteiro de orientação. Dentre os princípios sinalizados por Bohnsack e Weller (2006), destacamos como fundamental: manter uma relação pautada na confiança, que dê espaço para que os participantes se posicionem, que evite a mera descrição dos fatos, assim como possibilite o debate pela via de perguntas problematizadoras.

Neste movimento, o trabalho com o procedimento de Grupos de Discussão nos permitiu o exercício da escuta, de modo que após estas problematizações iniciais, partimos para o aprofundamento, pela via das *perguntas imanes* que retomam questões já levantadas pelos

participantes. Em nossa primeira sessão, tomamos algumas perguntas como norteadoras do trabalho a fim de iniciar as discussões a partir dos depoimentos dos/as professores/as. Ao tentarmos compreender como se deu a chegada dos/as mesmos/as à escola, **perguntamos que elementos eles/as destacariam, a fim de entendermos quais as características que marcaram esta entrada na profissão.**

Em resposta, os/as professores/as trouxeram aspectos da ambiência escolar, tais como a vulnerabilidade social em que a comunidade local se encontra, assim como a violência e o tráfico, pois se trata de uma escola inserida em uma comunidade nova que reúne grupos que vieram de diferentes lugares da cidade e que buscam uma forma de se relacionar, que acaba sendo pautada pelo “poder de quem ganha mais espaço”. Com base nesta caracterização da comunidade, fomos retomando as discussões ao longo das sessões, entendendo que os desafios e elementos mencionados pelos professores estiveram sempre atrelados a este contexto, sendo este um eixo para compreensão do trabalho dos/as professores/as participantes da pesquisa.

Assim, além de possibilitar a compreensão das questões particulares do grupo de professores/as participantes, o trabalho com Grupos de Discussão pode permitir a experientiação da partilha, a sensibilidade tão necessária ao aprender. Por isto, reiteramos nossa satisfação por apresentar e desenvolver, enquanto procedimento de pesquisa, uma estratégia que de fato (trans)forma de maneira recíproca, pesquisadores e participantes da pesquisa, valorizando os saberes que são trazidos por ambos e compreendendo os elementos que são discutidos por cada um.

Para além das especificidades dos Grupos de Discussão, através dos quais capturamos os dados da pesquisa, nos cabe ainda enfatizar as sessões de intervenção/formação com os casos de ensino enquanto procedimento de reflexão e produção dos dados. Retomamos, então, o conceito de Casos de ensino assentido por nós neste estudo, compreendendo-o enquanto relato da história vivenciada por professores/as ao longo de suas experiências cotidianas. Estes, por sua vez, possuem um contexto, não sendo aleatórios e incluem os olhares e as particularidades dos sujeitos envolvidos, suas formas de ver e sentir de acordo com o evento ocorrido (MIZUKAMI, 2000; RODRIGUES, MIZUKAMI, ROCHA e DOMINGUES, 2017; DOMINGUES; SARMENTO; MIZUKAMI, 2012).

Em nosso estudo, fizemos um movimento de articulação junto aos professores iniciantes, a fim de intensificar o nosso olhar para a estratégia por meio das sessões de intervenção, uma vez que a metodologia dos casos de ensino pressupõe leitura, análise e reanálise dos documentos. Assim, a discussão é mobilizada pelas indagações e reflexões realizadas a cada encontro.

Além disso, no trabalho com os casos de ensino é preciso considerar a historicidade dos fatos, uma vez que pressupõe elaborações a partir de diferentes situações que expressam elementos do contexto de professores/as, como limites e desafios, refletindo aspectos de suas práticas que podem ser (re)pensadas e transformadas a partir da reflexão (LACERDA, 2012). Então, organizar sessões de discussão tomando como elemento central os casos de ensino nos levou a vivenciar uma articulação entre a experiência da pesquisa e da docência.

Neste movimento, os casos se configuram enquanto método formativo que pode propiciar o desenvolvimento profissional, em conformidade com as características metodológicas estruturantes dos Grupos de Discussão. Esta relação possibilitou que sessões se desenvolvessem em uma perspectiva de mediação sociogenética ou funcional, conforme apresentado por Mannheim (1982), em que o pesquisador atua intervindo o mínimo possível, preocupando-se não com perguntas do tipo “o quê” ou ainda “por quê”, mas, sobretudo, fomentando uma discussão sobre o “como”, de maneira reflexiva.

Neste caminho, é preciso salientar que os casos de ensino não são simplesmente um registro realizado por professores/as a respeito de determinado fato que lhe ocorrera (MIZUKAMI, 2000). Trata-se de uma narrativa com características próprias, que possui uma estruturação específica: tem começo, meio e fim, pode envolver uma situação de tensão enfrentada na sala de aula, revelando as concepções por trás das ações de professores/as. Assim, possibilita ao leitor a visualização ampla da situação descrita e não apenas dos fatos, onde as dimensões para além do saber pedagógico podem ser percebidas e refletidas.

Dessa forma, produzir os dados a partir da intervenção com casos de ensino se configurou como um caminho possível e diferenciado, pois por meio das leituras e questões, pudemos não apenas pensar sobre os casos, mas construir conhecimento por meio deles e produzir, junto aos professores, uma escrita de autoria, revelando elementos iniciais de suas atuações profissionais. Sobre este movimento, concordamos com Mizukami (2000, p. 151) quando afirmam que: “[...] os casos, por si sós, são relatos de eventos, ao passo que o conhecimento que eles representam é que faz deles casos”.

A partir da afirmação, construímos um percurso de produção de conhecimento com base nos elementos revelados pelos casos, desenvolvendo a pesquisa de modo coletivo e dialogado, tendo os casos de ensino não apenas como estratégia metodológica, mas também como núcleo de cada encontro. Foi a partir desta íntima relação entre os Grupos de Discussão e sessões de intervenção com casos de ensino que desenvolvemos os encontros, em um movimento onde não basta apresentar os materiais do estudo, ou simplesmente lê-los, uma vez que a reflexão

precisa ser uma constante, assim como o envolvimento de todos os participantes da pesquisa, pesquisadores/as, professores/as.

Portanto, com base nas orientações apresentadas pelas autoras, foi necessário realizarmos quatro sessões de discussão para o desenvolvimento de nosso estudo. As sessões estiveram distribuídas por etapas de modo a contemplar todos os nossos objetivos e se desenvolveram de maneira *online*, devido ao período de quarentena já mencionado. Através da plataforma *Google Hangouts Meet*, criamos uma sala específica, acessada pelos professores semanalmente via link. O ambiente virtual foi criado especificamente para esta pesquisa, não havendo outros intuítos na utilização da ferramenta. Abaixo, no Quadro 13, apresentamos o cronograma das sessões que foram desenvolvidas, cronograma este que foi encaminhado também aos professores para que pudessem se organizar com antecedência:

Quadro 13 – Cronograma de sessões – Grupos de Discussão com Professores Iniciantes

DATA	PAUTA DA SESSÃO	OBJETIVO CONTEMPLADO
1ª Sessão – 14/04	- Apresentação da pesquisa - Apresentação e análise dos casos de ensino (levados pelas pesquisadoras) - Discussões iniciais	1. Examinar, junto aos professores iniciantes, casos de ensino que levem em conta os elementos da imersão na docência e desenvolvimento profissional;
2ª Sessão – 21/04	- Socialização das produções dos professores iniciantes participantes da pesquisa: Casos de ensino extraídos de suas práticas	2. Elaborar, junto aos participantes da pesquisa, casos de ensino extraídos de suas práticas como elementos de aprendizagem da docência para análise posterior;
3ª Sessão - 28/04	- Discussão sobre Casos de ensino enquanto caminhos de desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência;	3. Analisar como a reflexão de casos de ensino pode contribuir para a imersão na docência e o desenvolvimento profissional.
4ª Sessão – 05/05		

Fonte: A Autora (2020).

As datas dos encontros aqui expressas foram pensadas com o intervalo de uma semana cada, considerando que uma semana foi o tempo possível estabelecido para que reflexões, inferências e questões pudessem ser tecidas até o próximo encontro. Ressaltamos, também, que as datas foram definidas com os participantes, de maneira democrática para que todos pudessem participar, afinal, não haveria sentido sem a presença deles e o nosso principal intuito foi de que, neste movimento, todos pudessem sentir-se parte do estudo, haja vista que a construção é coletiva e não uma mera exigência por parte das pesquisadoras.

Além disso, deixamos um certo espaço de tempo entre um encontro e outro, para que além de maturar as discussões, os participantes pudessem elaborar suas compreensões, registrar/produzir os casos de ensino conforme proposto em nossos objetivos e pensar sobre

suas atuações de maneira crítica, na medida em que nossas discussões fossem adensadas com profundidade.

Salientamos, ainda, que em cada sessão, a filmagem foi o meio de registro das discussões do grupo que utilizamos. A mesma foi realizada com a autorização prévia de todos/as os/as participantes que confirmaram ciência das gravações dos encontros. Sobre estas, compreendemos que:

[...] o uso adequado da imagem em movimento, aliada ao áudio, permite capturar aspectos difíceis de serem captados com outros recursos, tais como expressões corporais, faciais e verbais utilizadas em situações cotidianas (no caso de uma observação sistemática, por exemplo); reações de diferentes sujeitos em face de uma atividade ou questão proposta pelo pesquisador. (GARCEZ, DUARTE, EISENBERG, 2011, p. 251).

Conforme afirmado pelas autoras, não apenas as falas, mas as inferências no gestual/comportamental dos participantes de nossa pesquisa foram elementos fundamentais para nossa análise. Dessa forma, a filmagem se torna um importante meio de registro dos dados, considerando que esta consegue agregar todos estes elementos. Na plataforma que utilizamos, o *Google Hangouts Meet*, há a possibilidade de registrar todo o encontro *online* e revisitar depois quantas vezes seja necessário. Este também foi um dos motivos que nos levaram a selecioná-la.

Aproveitamos esse espaço também para explicitar que, realizar a pesquisa no contexto de pandemia enfrentada ao longo de 2020 não foi uma tarefa fácil, uma vez que estivemos todos/as em um movimento de incertezas que por muitas vezes nos levou a questionar inclusive até aonde poderíamos ir na realização do estudo. No entanto, nossos sentimentos e emoções enquanto pesquisadoras não se opuseram a vontade de buscar junto aos professores, alternativas de continuidade. Por isto, destacamos que mesmo mediante a um cenário de angústias e medos, o rigor na pesquisa atrelado aos princípios éticos da docência, contribuíram para que pudéssemos ainda que de forma remota, atingir nossos objetivos.

É fato que os/as professores/as participantes da pesquisa já haviam feito parte de outros estudos de maneira presencial. No entanto, o desafio de participar de forma online não os limitou. Essa investigação só se efetivou devido ao engajamento e à participação interativa destes/as, que de forma disponível se juntaram à nós na reflexão e na construção de conhecimentos sobre suas práticas. Com isto, ressaltamos que apesar dos desafios de não estarmos juntos de forma física na escola, a pesquisa pôde se desenvolver integralmente, na medida em que consideramos os elementos centrais da mesma, assim como os saberes

partilhados pelos professores, nossa maior fonte nesta construção. Desse modo, mesmo em uma situação atípica foi possível manejar todos os elementos necessários ao nosso estudo de modo que, nos mantivemos firmes nos objetivos estabelecidos, construindo junto aos professores de maneira singular, mesmo em um período improvável.

Entendemos, assim, que este também foi um processo pelo qual aprendemos sobre o fazer, sobre a produção da Pesquisa no Brasil, sobretudo mediante a pandemia da COVID-19. Pensamos ainda que guardar memórias e refletir sobre os saberes aprendidos e produzidos é fundamental e para isto é necessário que o registro ultrapasse as dimensões individuais de fala, para que assim possa captar a essência do que se diz. No caso de pesquisas com Grupos de Discussão, a tônica da conversa, assim como suas reverberações nos participantes, precisam ser consideradas, uma vez que estas representam sentidos e significados de cada um/a destes/as.

Analisando a possibilidade de que a temática dos casos de ensino poderia não ser conhecida por todos/as os/as participantes da pesquisa, encaminhamos aos mesmos no primeiro encontro dois textos para que pudessem se aproximar ainda mais da estratégia: *Os casos de ensino na formação-investigação de professores dos anos iniciais* (DOMINGUES; SARMENTO; MIZUKAMI, 2012) e *Caso de Ensino na formação de professores: quando a narrativa de uma adolescente provoca a reflexão/ formação* (RODRIGUES, MIZUKAMI, ROCHA e DOMINGUES, 2017).

Embora o envio destes textos já estivesse programado em nosso roteiro, pensamos ser válido mencionar que os/as participantes da pesquisa fizeram esta solicitação ainda na primeira sessão, afirmando que gostariam de compreender mais acerca da temática. Isso nos revela que os/as professores/as aderiram à proposta e foram despertados pela discussão mobilizada desde o início. A escolha destes textos se deu por considerarmos ambos de linguagem acessível e por entendermos que trazem reflexões que poderiam contribuir para que os professores tivessem uma melhor compreensão da estratégia. Além disso, vimos que os elementos presentes nos textos estavam diretamente relacionados ao contexto dos/as professores participantes, o que torna a atividade ainda mais próxima e significativa.

Além dos textos, utilizamos cinco casos de ensino ao longo das sessões: quatro deles extraídos da literatura que discute a estratégia<sup>11</sup>, e um produzido por nós exclusivamente para este estudo<sup>12</sup>: a) O menino azul e os caminhos de leitura das crianças; em que tratamos um pouco das descobertas de uma professora de Educação Infantil, ao tratar da leitura coletiva com

---

<sup>11</sup> Ver Anexo A

<sup>12</sup> Ver Apêndice B

as crianças. Alguns se engajam na atividade, outros não, e as estratégias que a professora mobiliza para envolver a todos é que permitem a continuidade da aprendizagem.

Para além deste, os casos de ensino utilizados foram: b) Monteiro Lobato e suas criações (NONO, 2005); que traz um relato de uma sequência didática realizada por uma professora de Educação Infantil, onde aprofunda a leitura e escrita com as crianças a partir dos nomes dos personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo; c) Caso de ensino elaborado por Fabiana (NONO, 2005); que apresenta a narrativa de uma professora sobre uma proposição de atividade de sequência lógico-matemática onde as crianças não conseguiram de imediato acompanhar o que a professora realizou, o que a levou a várias reflexões; d) Modos de falar, modos de escrever (DOMINGUES, 2013); em que a professora se utiliza dos “erros” na escrita dos estudantes para refletir com eles acerca dos sons e da escrita das palavras, transformando o erro em aprendizado; e) Como lidar com o aluno problema: uma lição de vida. Este caso retiramos da Revista Eletrônica: *O Caso é o Seguinte...* da *Coletânea de Estudos de Casos* (2008), onde uma professora conhece a história de vida de um garoto de 7ª série, os desafios e dilemas que o mesmo enfrenta e como isto já foi alvo de preconceitos. A professora ainda utiliza estes elementos para ajudá-lo a aprender e, por meio da escola, consegue romper com o ciclo de violências que sofreu.

O desenvolvimento das sessões se deu por meio da leitura coletiva do material, assim como análise e reanálise dos documentos. Na proposição do grupo de discussão, todo o movimento foi realizado em conjunto, de modo que um pôde complementar o outro nas reflexões sobre os casos. A cada sessão, seguimos a dinâmica de iniciar com a leitura de um caso, em seguida realizamos as análises dos elementos expressos. Nesse movimento, os professores puderam exercitar a discussão no grupo, refletindo individual e coletivamente sobre a docência, produzindo saberes a partir destes percursos.

Trilhando este caminho, para alcançarmos nosso primeiro objetivo específico, que visou a *Examinar, junto aos professores iniciantes, casos de ensino que levem em conta os elementos da imersão na docência e desenvolvimento profissional*, realizamos a primeira sessão, onde fizemos a orientação sobre todo o percurso a ser realizado na pesquisa. Nestes diálogos iniciais, vimos juntos o cronograma de atividades conforme apresentado no Quadro 13 e também examinamos junto aos professores os dois primeiros casos de ensino específicos que foram: “O menino azul e os caminhos de leitura das crianças” e “Monteiro Lobato e suas criações” retirado do estudo de Nono (2005). Ambos foram pertinentes ao nosso diálogo, pois tratam de dilemas vivenciados por professoras iniciantes e pontuam os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento profissional, sob os quais organizamos este trabalho.

Ainda neste primeiro encontro, chegamos ao segundo objetivo específico, que tratou da elaboração dos casos de ensino pelos/as professores iniciantes. Quanto à esta produção, fizemos o envio de um roteiro<sup>13</sup> para que pudessem se nortear durante a atividade de escrita. O documento contemplou os seguintes aspectos: orientação quanto à escolha da situação a ser narrada; quanto às aprendizagens que desenvolveu ao vivenciar tal situação; quanto aos detalhes como tempo, local e envolvidos no contexto da situação e, por fim, quanto aos elementos e saberes para além da descrição, ou seja, os destaques e expressões de suas experiências.

No documento, trouxemos esclarecimentos quanto à estrutura de um caso de ensino a partir do coletivo de autores (MIZUKAMI, 2000; NONO, 2005; MUSSI, 2007), desde o momento de escolha da situação a ser narrada, até a finalização do caso. De modo que os primeiros parágrafos poderiam ser para descrição do contexto real do fato, seguido da narrativa da situação em si e, por fim, as reflexões tecidas ao vivenciar tal experiência. Enfatizamos também que, nesse relato, era importante destacar os saberes da docência que foram mobilizados, ou seja, as minúcias percebidas.

Nosso intuito foi de orientar os/as participantes na elaboração de seus casos não de forma prescritiva, mas de forma que pudessem exercitar a escrita de autoria e falar sobre si mesmos, uma vez que ao propor uma produção a partir de suas próprias trajetórias, afirmamos como sujeitos de diferentes saberes, com experiências e práticas que têm a nos ensinar. Os quatro casos de ensino produzidos pelos/as participantes da pesquisa foram a base para seguirmos no estudo.

A partir da segunda sessão de intervenção, continuamos a dinâmica de leitura de um caso, que foi “Modos de falar, modo de escrever” extraído da tese de Domingues (2013), para introduzir as discussões e, em seguida, abrimos espaço para que os professores pudessem tecer suas considerações a partir dos elementos observados, em um movimento de análise e reanálise. Em seguida, ampliamos esse movimento tomando como objeto dois dos casos elaborados pelos/as professores/as participantes da pesquisa, MG e ME.

A proposta de compartilhar e analisar no coletivo as produções de autoria dos/as participantes da pesquisa foi pensada para que todo o grupo pudesse se apropriar das construções de seus pares, além de possibilitar aos professores/autores a apresentação de seus casos, de modo que cada um pudesse dar as ênfases, entonações e destaques aos elementos que julgassem necessários. A partir desses movimentos, as tessituras e os saberes dos professores

---

<sup>13</sup> Ver Apêndice C

expressos em seus depoimentos e escritos já puderam ser analisados, na medida em que tiveram a oportunidade de exercitar também a escuta do outro e de si mesmos.

Introduzimos a terceira sessão com mais um caso que foi “Caso de ensino elaborado por Fabiana”, também extraído da tese de Nono (2005). Lemos, discutimos e, em seguida, fizemos o exercício com os dois últimos casos de ensino elaborados pelas duas participantes da pesquisa, MV e MC, realizando sempre, após, uma discussão sobre os elementos presentes nas narrativas. O movimento realizado ao longo destas sessões contemplou nosso terceiro objetivo específico, que buscou analisar como a reflexão de casos de ensino pode contribuir para a imersão na docência e o desenvolvimento profissional.

Conforme exposto no texto do próprio objetivo, a análise do material produzido fez parte de todas as sessões. Intensificamos o movimento com os participantes, tomando a reflexividade como um dos pilares da aprendizagem da docência, uma vez que esta precisa ser realizada não de fora para dentro, ou de nossa parte para com os professores; mas, ao contrário disto, o movimento de reflexão que defendemos se deu **junto** aos professores, para que eles pudessem se perceber nesse lugar de investigadores de suas próprias práticas.

Com esse intuito, ao término desta terceira sessão, enviamos para os professores/as cinco questões, relacionadas ao processo vivenciado pelos/as mesmos/as de produção autoral dos casos de ensino, que tiveram como núcleos: a) O que os levou a escolher tal situação para narrar; b) O que aprenderam nesta vivência; c) Que reflexões pôde desenvolver ao narrar esta experiência, passado algum tempo; d) O que aprenderam nessa experiência de autoria; e) Como analisam o processo de desenvolvimento profissional.

Com o envio destas questões, o que nos mobilizou foi compreender de fato as possíveis contribuições e reverberações dos casos de ensino enquanto estratégia para o desenvolvimento destes/as professores/as iniciantes, de modo que cada um/a de forma individual teve a oportunidade de não apenas produzir seu caso e socializá-lo por meio da discussão das sessões, mas, ainda, analisar a si mesmo em um movimento de autoanálise e desenvolvimento.

Dessa forma, nossa quarta sessão também esteve destinada para continuidade desse movimento de análise com os casos de ensino, tomando como referência as respostas às questões encaminhadas. Os dados expressos nas respostas das questões e nos depoimentos dos foram os elementos de nossa análise, pois concebemos que somente os professores, inseridos em seus contextos e realizando suas práticas, podem afirmar de maneira concreta os sentidos da experiência vivenciada ao longo de suas trajetórias.

Nesse quarto e último encontro, iniciamos com o último caso de ensino apresentado por nós, que foi “Como lidar com o aluno problema: uma lição de vida” e seguimos na análise

coletiva do mesmo. Após, seguimos para o fechamento da produção de dados da pesquisa, discutindo um pouco com os/as professores/as suas percepções quanto ao movimento que vivenciamos ao longo das sessões de estudo dos casos de ensino.

Em todo o trajeto da pesquisa, não tratamos de buscar elementos táteis enquanto produtos deste percurso ou, ainda, respostas objetivas e gerais sobre o desenvolvimento profissional destes professores. O que nos moveu foi o desejo de perceber os sentidos atribuídos às estratégias, de modo que as transformações vivenciadas e a consciência destas aprendizagens pudessem reverberar em suas práticas. Portanto, ressaltamos que a escolha de todos os instrumentos e procedimentos aqui expostos se pautou no rigor (ANDRÉ, 2001), de modo que cada um deles respondeu a um objetivo.

Após a conclusão do processo de produção dos dados por meio dos Grupos de Discussão e intervenção com casos de ensino, partimos para organização do material e análise dos dados. O embasamento teórico, assim como as etapas que seguimos, estão apresentadas no próximo item.

#### **4.4.1 Análise de conteúdo**

Dando continuidade à apresentação de nossas bases teórico-metodológicas, a perspectiva de análise dos dados sob o qual nos referenciamos na pesquisa é a Análise de conteúdo. Para tanto, tomamos as contribuições de Moraes (1999), que a concebe como uma metodologia de pesquisa que possibilita a interpretação de conteúdos por meio de documentos e textos, permitindo a compreensão dos significados especialmente em pesquisas do campo social, de modo que “fornece informações complementares ao leitor crítico de uma mensagem” (MORAES, 1999, p. 2).

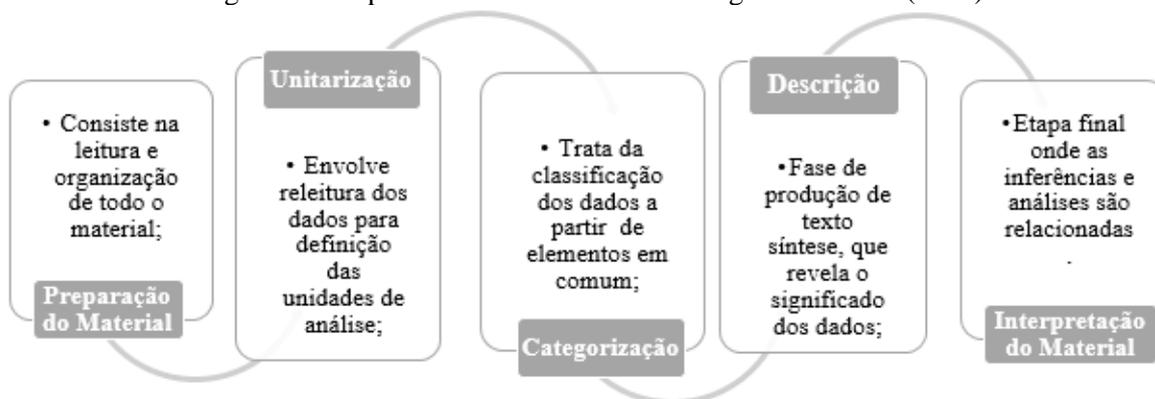
Ainda segundo o autor, por meio dela, é possível “reinterpretar as mensagens e atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (MORAES, 1999, p. 2). É partindo destas considerações que buscamos realizar nossas interpretações dos dados, de modo que todo o processo é levado em conta. Pesquisas de natureza qualitativa que tomam como método a Análise de Conteúdo, têm a possibilidade de interpretar documentos e textos de diferentes classes e formatos, de modo que os sentidos presentes podem ser captados, ultrapassando a dimensão de mera descrição dos fatos.

A opção pela Análise de conteúdo a partir de Moraes (1999; 2003) se justifica por compreendermos que o autor apresenta uma concepção que nos possibilita ir além da técnica, na medida em que há consideração de diferentes fenômenos acerca de nosso objeto de estudo.

Em nossa pesquisa, considerar o contexto, sobretudo quando se trabalha com Grupos de Discussão e intervenção/formação com casos de ensino, é fundamental.

A Análise de Conteúdo possui etapas específicas, através das quais é possível a compreensão do fato ou fenômeno estudado de maneira mais aprofundada (MORAES, 1999). Não significa, contudo, que as implicações dos dados são esgotadas a partir do olhar do pesquisador, mas os resultados, embora não neutros, derivam de análises críticas que se baseiam no rigor e na ética da pesquisa. O processo se dá por meio de cinco fases, conforme sintetizamos na Figura 2, a seguir:

Figura 2 – Etapas da Análise de Conteúdo segundo Moraes (1999)



Fonte: A Autora (2020).

Conforme apresentado na figura acima, a primeira destas cinco etapas metodológicas da Análise de Conteúdo consiste na preparação de todo material produzido, de modo que de posse dos dados, o pesquisador precisa ler e identificar as diferentes amostras de informação a serem analisadas. Em seguida, no processo de unitarização, os dados já preparados são relidos de modo que o pesquisador possa definir quais são as unidades de análise, que podem ser palavras, expressões, temas ou frases, para serem isoladas, categorizadas e analisadas posteriormente (MORAES, 1999).

Continuando, a terceira etapa da metodologia da Análise de Conteúdo é a categorização, que como o próprio nome diz, consiste no agrupamento de dados em comum. “Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo” (MORAES, 1999, p. 6) e, mediante esta classificação, as categorias temáticas podem ser constituídas. É com base nesta perspectiva que pautamos nosso trabalho, de modo que os dados contidos nas unidades de contexto serão tratados pela via da categorização temática.

Ainda sobre esta, Moraes (1999) afirma que é a etapa mais criativa, assim como a mais trabalhosa, haja vista que exige a releitura dos dados incontáveis vezes. Segundo o autor, só

assim é possível conferir consistência ao estudo, afinal, “antes de mais nada as categorias necessitam ser *válidas, pertinentes ou adequadas*” (MORAES, 1999, p. 7, grifo do autor).

O quarto processo sinalizado pelo autor é a descrição, e quanto a este, Moraes afirma que é o momento da comunicação. Segundo ele, “para cada uma das categorias será produzido um texto síntese em que se expresse o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise incluídas em cada uma delas.” (MORAES, 1999, p. 8).

Para o autor, a descrição, embora seja importante, não é tudo. É preciso chegar até a última etapa, que é a interpretação dos dados. Sobre esta, é a etapa em que o pesquisador pode ir além. A interpretação consiste na busca pela compreensão do que se estuda, possibilitando, assim, uma análise qualitativa do objeto em questão.

Com base nestas sequências, fizemos a preparação do material a partir dos dados extraídos das sessões dos grupos de discussão e intervenção/formação com os casos de ensino realizados na pesquisa, mas não em busca de aspectos ideais, ou partindo de expectativas padronizadas para com os professores iniciantes. Afinal, concordamos com Ludke (2001, p. 99) quando afirma que “o trabalho de tratamento dos dados, tem sua articulação com a discussão teórica envolvida no estudo”.

Portanto, mantemos a clareza de que em face dos dados, não cabem julgamentos de valor, considerando que há, sobretudo, a valorização dos saberes oriundos do campo, assim como as contribuições das teorias que embasam a pesquisa. Realizar pesquisa no âmbito da formação e do desenvolvimento de professores exige de nós uma postura crítica, na qual os sentidos reais presentes no cotidiano destes professores/as devem ser levados em conta. Para tanto, nos colocamos em posição de ampla responsabilidade sobre a atividade, de modo que nos debruçamos sobre os dados a fim de que, imersos no contexto, possamos realizar as devidas reflexões sobre os achados da pesquisa.

Conforme orientações de Moraes (1999), partimos para a unitarização dos dados. Neste processo, tomamos como base as transcrições das filmagens das quatro sessões que foram realizadas com os professores iniciantes e as questões sobre os casos de ensino que os mesmos responderam. Nestes, observamos as recorrências das temáticas que se apresentaram nas discussões, sendo este o *corpus* de nossa pesquisa.

Após realizarmos o processo de unitarização, tomamos como base as recorrências apresentadas nos dados, tendo em vista que nossas categorias temáticas perseguem os objetivos específicos e tomam como referência as unidades de análise e de contexto mais frequentes nos dados obtidos a partir dos diferentes documentos de amostra. Por isto, apresentamos a partir de um agrupamento temático, as categorias que emergiram dos dados. Ressaltamos que a definição

das categorias foi feita a partir dos depoimentos e elementos suscitados pelos professores/as ao longo das sessões desenvolvidas nos Grupos de Discussão e intervenção/formação de casos de ensino, ou seja, *a posteriori*, segundo Franco (2012), considerando os significados destas.

Neste movimento de definição de categorias temáticas, buscamos em consonância com os objetivos da pesquisa, os elementos e significados trazidos pelos professores ao longo das sessões que foram realizadas. Dessa forma, tomando como referência os núcleos de cada objetivo em articulação com as temáticas recorrentes que emergiram dos dados expressos no Grupo de Discussão e nas sessões de intervenção/formação com os casos de ensino, chegamos à definição de duas categorias de análise. Nestas, o nosso intuito foi de discutir, a partir dos depoimentos dos professores, aspectos de aprendizagem da docência, extraindo e interpretando as compreensões que apresentam acerca dos casos de ensino e qual a representatividade desta estratégia para o seu desenvolvimento profissional.

Além disso, buscamos analisar, estabelecendo um diálogo com o coletivo de autores, as possibilidades de os professores iniciantes incluírem os casos de ensino em suas práticas cotidianas e quais elementos de aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional mencionam e mobilizam a partir desta experiência.

Portanto, na nossa primeira categoria, intitulada **“Elementos da aprendizagem da docência que fomentam o desenvolvimento profissional de professores iniciantes revelados a partir dos casos de ensino: desafios da prática, compromisso social e sensibilidade”**, trataremos de dados extraídos dos depoimentos dos professores, tais como as relações que são vivenciadas no início da profissão, articulando a essa discussão os elementos dos casos de ensino enquanto estratégia formativa. Nosso intuito, aqui, foi de capturar os elementos da docência que exalaram a partir dos depoimentos dos professores iniciantes a partir dos casos de ensino.

Neste diálogo, trataremos dos primeiros elementos destacados pelos professores nessa chegada à escola, como os desafios do trabalho em rede, as implicações do contexto social da escola, entre outros aspectos, que gatilham o desenvolvimento profissional e que, por vezes, não estão prescritas nos currículos de formação inicial, mas são vivenciadas a partir da atuação no cotidiano escolar. Estes elementos ainda revelam os investimentos dos professores ainda que iniciantes, para fazer valer seu processo de desenvolvimento profissional.

Na segunda categoria, intitulada **“Contribuições dos casos de ensino para imersão na docência de professores iniciantes: reflexividade, coletividade e significação”**, aprofundaremos as discussões, dando ênfase ao exercício realizado pelos professores ao produzirem suas próprias narrativas, além das análises que realizaram a partir da elaboração

que deu vida aos seus próprios casos de ensino e das questões respondidas. Neste diálogo, trataremos de dimensões apresentadas pelos professores como fundamentais para o fortalecimento da docência e para a imersão na profissão, considerando que não acontece somente pelo exercício diário do/a professor/a.

Com base nestas análises, faremos o fechamento do capítulo, visando a compreender e apresentar as reflexões que foram tecidas ao longo de todo o movimento da pesquisa. Contudo, ressaltamos que as análises apresentadas sintetizam não apenas as reflexões dos professores, mas também as nossas reflexões a partir dos encontros realizados na perspectiva dos Grupos de Discussão e intervenção/formação com casos de ensino, das relações que realizamos conceitualmente e de nossas considerações enquanto pesquisadoras.

Finalizamos a apresentação de nosso percurso teórico-metodológico afirmando, a partir de Moraes (1999, p. 3), que “[...] a análise de conteúdo é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação”. É nesta posição, portanto, que nos colocamos. A seguir, traremos a continuidade de nosso estudo, contemplando as demais etapas da análise de conteúdo por meio das descrições, análises e inferências realizadas na pesquisa.

## **5 CASOS DE ENSINO ENQUANTO CAMINHOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES INICIANTE: O QUE OS DADOS REVELAM?**

Norteadas pelos objetivos desta pesquisa que se voltam para os casos de ensino enquanto estratégias de imersão e desenvolvimento profissional de professores iniciantes, apresentamos neste capítulo as análises dos dados produzidas com os professores iniciantes na perspectiva dos Grupos de Discussão a partir das sessões de intervenção/formação com os casos de ensino.

De modo específico, voltamo-nos para estabelecer um diálogo horizontal com os dados, objetivando evidenciar por meio de descrições, interpretações e inferências, os achados da pesquisa. Para tanto, direcionamos nossa atenção a estes dados, uma vez que esse olhar nos possibilita também a realização de um movimento reflexivo com os depoimentos dos/as professores/as, participantes de nossa pesquisa e com autores/as em que nos baseamos.

Justamente por este movimento, explicitamos que devido a articulação dos objetivos e das sessões que foram desenvolvidas com os professores iniciantes, as categorias se relacionam de modo que pode haver certa recorrência entre os dados de uma categoria e outra. Esta característica reafirma nossa proposição de realizar a pesquisa de forma alinhada e sem compartimentações.

Pensamos que neste movimento, constituímos um espaço de construção de saberes que nos permite responder à questão da pesquisa: *Como os casos de ensino enquanto caminhos de imersão profissional e reflexão sobre a prática podem contribuir para o desenvolvimento de professores iniciantes?* Dessa forma, pensamos ser ainda mais válido o percurso realizado, pois organiza e nos coloca em uma postura investigativa, onde é possível contemplar as possibilidades de aprendizagem com os casos de ensino e os trajetos de desenvolvimento profissional de professores iniciantes a partir da estratégia.

Durante nossos encontros, pudemos perceber diferentes aspectos da docência presentes nos depoimentos dos/as professores/as participantes da pesquisa, sendo estas expressões, em sua maioria, relatos das práticas que nos permitiram conhecê-los/las e compreender um pouco mais sobre seus trajetos profissionais para além da formação inicial.

Embora seja indispensável para a atuação profissional, concordamos com Tancredi (2009) ao ressaltar a importância da etapa de iniciação na prática na escola como processo de contínuo desenvolvimento que se diferencia das aprendizagens que são desenvolvidas na universidade, uma vez que não se trata mais de proposições ou simulações, mas de fato, de um

ambiente real de desenvolvimento de práticas e reflexões a partir do exercício do ser professor/a.

Com isto, pensamos que há uma complementaridade entre a universidade por meio das bases de conhecimento que professores/as desenvolvem no espaço acadêmico, e o saber experiencial, construído a partir da prática. Nesta pesquisa, embora nosso olhar não tenha sido específico para a prática, a reflexividade mobilizada ao longo dos encontros nos permitiu pensar sobre a prática, tomando como referência os percursos de entrada na profissão de professores/as iniciantes participantes.

É importante dizer também que todo este ciclo se refere ao momento após conclusão da formação inicial, mas conforme afirmamos ao longo de todo o trabalho, estes saberes precisam ser articulados e reconstruídos, aprofundados e reorganizados de acordo com os contextos em que a ação se desenvolve, uma vez que as escolas e demais espaços de atuação de professores/as possuem características específicas que precisam ser consideradas.

Como apresentado em nossas categorias teóricas, trabalhamos em toda a pesquisa com professores/as iniciantes, que são assentidos como aqueles que estão vivenciando as experiências iniciais na profissão, com até no máximo três anos. (HUBERMAN, 2013). Além disso, o/a iniciante de que falamos é aquele que está descobrindo a sala de aula e desbravando o universo plural que a compõe, os desafios diários, os saberes presentes, as especificidades dos estudantes e do contexto, da comunidade escolar, dentre outros elementos.

Nesse contexto plural, onde há certo “choque com a realidade” (VEENMAN, 1984), questões de diferentes naturezas, às quais professores/as são apresentados/as ainda no início de suas trajetórias, podem configurar-se enquanto desafios que os levam a pensar sobre seu fazer, arriscar-se, seguindo em busca de possibilidades de solução para estas situações que vão surgindo. Desse modo, professores/as vão aprendendo sobre estratégias e dinâmicas muitas vezes a partir de suas próprias inventividades, mas também a partir das interações que desenvolvem com seus pares.

Neste movimento, Freitas (2002) considera que, neste início, professores/as iniciantes têm a possibilidade de experimentar valores, crenças e elementos próprios da cultura organizacional da escola, que implicam na constituição de sua profissão. A autora afirma que é uma articulação entre a história deste/a professor/a com as características do grupo à qual pertence que vai configurando o processo de socialização profissional.

A partir desse movimento de socialização de saberes, retomamos o conceito de aprendizagem da docência com o qual trabalhamos ao longo desta pesquisa, que concebe tanto professores iniciantes quanto os mais experientes como profissionais reflexivos capazes de

aprender sobre seus fazeres cotidianamente, a partir das diferentes experiências que mobilizam, não apenas ao desenvolverem suas atividades, mas ao longo de toda a vida (MARCELO GARCÍA, 2010; TARDIF; RAYMOND, 2000; MIZUKAMI, 2000; DAY, 2001). Neste caminho, a continuidade e constância são características fundamentais para a consolidação destes percursos, uma vez que o desenvolvimento profissional não ocorre de forma instantânea.

Diferentemente do que se pensava há anos atrás, onde a aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional eram concebidos em etapas fechadas em si mesmas, muito mais prescritivas, hoje é possível entender a prática como fonte de aprendizagem, por meio da qual se aprende sobre o que e como manter, ou até mesmo mudar no próprio fazer (TANCREDI, 2009). Neste ir e vir, professores/as podem ajustar suas rotinas e atividades de acordo com as aprendizagens que vão adquirindo por meio de seus próprios fazeres.

A partir desta discussão, em nossa pesquisa vimos que, ainda que estando no início da vivência real da sala de aula, os/as professores/as que participaram de nosso estudo já nos trazem indicativos de um percurso de desenvolvimento que gatilha diferentes aprendizagens profissionais. É um processo que não se dá de forma única, mas que contempla diferentes aspectos, inclusive subjetivos de cada um. A seguir, apresentamos a primeira categoria de análise discutindo elementos de aprendizagem da docência revelados através das sessões de Grupos de Discussão e intervenção/formação de casos de ensino com professores/as iniciantes.

### 5.1 ELEMENTOS DA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA QUE FOMENTAM O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES REVELADOS A PARTIR DOS CASOS DE ENSINO: DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE, COMPROMISSO SOCIAL E SENSIBILIDADE

Nesta categoria de análise, apresentaremos os primeiros achados da pesquisa, tomando como referência os dados oriundos dos encontros de discussão e intervenção com **casos de ensino** que realizamos com professores/as iniciantes. Nestas sessões, analisamos juntos diferentes casos de ensino e este exercício revelou elementos da docência presentes nos fazeres de professores/as, mesmo estando todos/as ainda nos percursos iniciais na profissão. É sobre estes elementos que iniciaremos as análises, articulando-os ao desenvolvimento profissional de professores/as iniciantes.

Com efeito, **trataremos de responder aos dois primeiros objetivos específicos que tiveram como eixo o conhecimento e estudo dos casos de ensino, assim como o exercício de autoria dos professores a partir da elaboração individual de seus próprios casos de**

**ensino, articulando as produções e os dados oriundos deste percurso aos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento profissional, discutidos ao longo de toda a pesquisa.** Para análise, tomaremos com base os elementos que foram suscitados pelas produções dos professores/as, a partir de seus percursos.

Concebendo por **elementos de aprendizagem da docência os aspectos que fazem parte do dia a dia de professores/as na escola**, que os ajudam a compor e desenvolver as estratégias necessárias aos seus fazeres, conforme apresentam Tardif e Lessard (2014), enfocamos a atuação profissional, uma vez que a organização das escolas e seus sistemas educacionais, assim como as relações e interações humanas vivenciadas por professores/as nestes espaços, podem fomentar o desenvolvimento docente.

Como apresentamos no capítulo anterior, a produção de dados desta pesquisa se deu na proposição das sessões de Grupos de Discussão e intervenção/formação com os casos de ensino. A partir das sessões, diferentes questões foram sinalizadas nos depoimentos dos participantes como pontos de atenção no início da docência, a partir das vivências iniciais na escola. Dentre os elementos mencionados, os **desafios da prática, o compromisso social e a sensibilidade** foram os mais evidentes.

Estamos compreendendo por **desafios da prática as situações enfrentadas no início do exercício profissional, entendidas, conforme Huberman (2013), como aspectos de diferentes naturezas oriundos das experiências vivenciadas pelos/as professores/as iniciantes, que influenciam diretamente suas atuações, podendo levá-los a continuar ou não na profissão.**

A partir de Contreras (2002) e Freire (1983), entendemos o conceito de **compromisso social enquanto necessidade ética do fazer docente, onde a responsabilidade com o ofício supera as dimensões técnica e instrumental da profissão em busca de sentido para professores/as, estudantes e comunidade.** Assim, o **compromisso social é entendido como pilar da prática de professores/as por meio do qual a autonomia e humanização vão sendo consolidadas, com base nas relações afetivas, sociais, emocionais e culturais que se desenvolvem na escola.**

Já a **sensibilidade** é assentida por nós a partir de Freire (1996) enquanto **valor necessário à docência, que possibilita a vivência significativa das relações entre professores/as e estudantes pela via da afetividade, da empatia e do respeito.** Também partilhamos das concepções de Pimenta (2002, p. 18), quando afirma que “[...] é pela sensibilidade que o educador se dá conta da situação complexa do ensinar. A sensibilidade é uma forma de conhecimento: Sensibilidade da experiência é indagação teórica permanente”.

Esclarecidos os conceitos, pensamos que há entre eles uma relação de indissociabilidade, que pode promover o desenvolvimento profissional de professores/as de maneira significativa, uma vez que por meio dos desafios da prática, podem exercitar a autonomia, expressando por meio de suas ações o compromisso social com seu fazer através de uma atitude sensível, engajada com as causas e necessidades dos estudantes e da comunidade, tomando como referência os princípios da humanização e emancipação para todos os envolvidos.

Conforme apresentamos, ao longo das sessões, os/as professores/as apresentaram em seus depoimentos diferentes elementos com os quais tiveram que aprender a lidar já na chegada à escola. Em nossas discussões iniciais, ao tratarmos sobre como se deu essa iniciação na escola, relataram diferentes **desafios da prática**, como, por exemplo, **as questões do contexto da comunidade, a heterogeneidade e a extensão das turmas, a rotatividade dos professores**. Nos extratos a seguir, podemos compreender um pouco como se deu essa chegada à comunidade escolar, por meio dos depoimentos das participantes:

[...] quando aceitei que iria para lá, a moça da Secretaria de Educação disse: – você não vai nem questionar? – Aí eu disse: não, porque para mim é estratégia. [...] **para a gente que é iniciante isso assusta um pouco**. Eu particularmente estou lá e graças a Deus no período que eu estou eu gosto bastante, consigo uma boa relação com os pais. Existem casos realmente difíceis, mas assim eu não tenho do que reclamar. Eu estou lá, morando, e eu gosto, não tenho do que reclamar. (MG, 1ª sessão da pesquisa, 2020, grifo nosso).

[...] essa questão da violência, essa questão da **vulnerabilidade social da comunidade**, têm relatos de alguns professores do ano passado que foram agredidos, professores que foram assaltados lá na comunidade, ameaçados também, foram esses relatos que nós ouvimos (MC, 1ª sessão da pesquisa, 2020, grifo nosso).

Diante dos depoimentos acima, pudemos perceber alguns elementos com os quais os professores/as iniciantes tiveram que lidar logo na chegada à escola. O contexto social, as questões de vulnerabilidade e violência relatadas a respeito da comunidade são aspectos que se revelam no início da atuação, gerando certo medo e insegurança nos professores/as, revelando que, de fato, **esta inserção profissional exige esforço e configura-se como exercício de sobrevivência na profissão**, conforme Huberman (2013).

Os extratos também confirmam as afirmações de Lima, Corsi, Mariano, Monteiro, Pizzo, Rocha e Silveira (2007), quando discorrem sobre algumas características de professores iniciantes em fase inicial de aprendizagem. Os autores afirmam que o medo, a insegurança, a preocupação e a submissão às opiniões daqueles que têm mais experiência ou já conhecem a

comunidade podem ser constantes, o que fica muito claro a partir das palavras da professora ao dizer que “**para a gente que é iniciante isso assusta um pouco**”. Os autores também ressaltam que não se trata de uma regra, mas que estas características variam de professor para professor.

Marcelo Garcia (2010) afirma que a professores/as iniciantes são exigidas atividades de diferentes ordens e que demandam reflexão, avaliação e desenvolvimento de diferentes habilidades críticas para o enfrentamento das situações em busca da solução de problemas. Pensamos que as questões relacionadas à comunidade e as relações com os sujeitos a ela pertencentes também fazem parte desse todo, haja vista que influenciam diretamente no dia a dia na escola.

Além das questões relacionadas à ambiência da comunidade escolar, ao discutirmos a partir dos casos de ensino *Modos de falar, modos de escrever* (DOMINGUES, 2013), assim como os próprios casos elaborados pelos professores MG e ME, outros elementos que também impactam esse início de atuação foram mencionados, como, por exemplo, **a rotatividade de professores/as na escola e a organização das turmas** apresentadas a seguir:

[..] é uma escola onde **os professores não permanecem. Então assim, eles passam um ano, na metade do ano vão embora**, ou seja, a maior parte do tempo os alunos ficam com as auxiliares, aí se não me engano são auxiliares que não são formadas em pedagogia, só têm o ensino médio ou magistério, é algo assim. Eu sei que **elas não dão continuidade ao trabalho do docente anterior**, ou pegam a turma e jogam dentro de outra turma, [...] é uma situação desafiadora demais. (MG, 2ª sessão da pesquisa, 2020, grifo nosso).

A gente vive uma realidade muito parecida, mesma turma de 3º ano, **numerosos alunos, teve um dia que a gente estava com 38 alunos cada devido à situação de uma outra professora que saiu da escola**. e então, a gente ficou, acolheu esses outros, ficando com 38 no total. O trabalho já era difícil, se tornou mais complicado diante dessa realidade. **Eu pontuo a questão da heterogeneidade [...] e sei que isso é de fato presente em toda e qualquer sala de aula**. (ME, 3ª sessão da pesquisa, 2020, grifo nosso).

Nos extratos acima, mais dois elementos com os quais os professores precisaram lidar ao chegar na escola foram destacados: o primeiro é a rotatividade de professores/as, gerando descontinuidade do trabalho pedagógico desenvolvido com os estudantes. Esta questão tem direta relação com a sobrecarga dos demais que permanecem no trabalho, uma vez que assumem as demandas dos/as professores/as que saem, conforme relata o professor.

O segundo elemento mencionado é a heterogeneidade dos estudantes, pelas questões estruturais próprias da comunidade. De acordo com Sanches (2005, p. 136), “gerir a diferença dentro da sala de aula vai ter que ser o grande desafio a ganhar por professores e alunos e todos

vão ter que aprender a assumir as suas diferenças e a respeitar as dos outros”. A partir desta consideração, podemos ver que no relato, embora mencione o quão desafiador é o trabalho mediante a turma heterogênea, o professor também demonstra consciência de que essa característica faz parte de toda e qualquer sala de aula.

Diante destes elementos, apercebemo-nos do quão difícil tem sido a iniciação desses/as professores/as que chegam. Retomamos Cavaco (1999, p. 163), quando assinala que nas escolas a distribuição dos trabalhos para professores/as iniciantes contribui para acentuar as dificuldades, uma vez que não considera as demandas pessoais e coletivas deste profissional em desenvolvimento.

As questões apresentadas acima estão diretamente relacionadas à comunidade e ao contexto social da escola e revelam, ainda mais, a **necessidade de atenção e cuidado a esta fase inicial, uma vez que o desenvolvimento profissional se dá enquanto processo contínuo, composto também pelos aspectos técnicos, assim como as relações entre professores e a comunidade**. De acordo com Carlos Marcelo e Vaillant (2017, p. 1228), estes elementos são importantes, pois fazem parte do percurso sistemático de aprendizagem da profissão.

Contudo, para além das demandas oriundas da comunidade e do contexto, os depoimentos revelaram temáticas relacionadas ao próprio **exercício do ensino, do planejar, da escassez de recursos, da lida com estudantes com necessidades especiais, entre outras**. Tais categorias também tiveram expressão nos dados, sendo pontuadas pelos/as professores/as como desafios da docência. A exemplo, temos o extrato de uma professora que afirma:

Eu tenho 2 alunos especiais e ao todo são 23 contando com estes. Só que eu passo por um problema muito sério, **porque o meu aluno especial ele é muito, como é que eu posso dizer, eu quase não consigo trabalhar com ele dentro de sala de aula**, porque ele bate, derruba banca, eu já apanhei, a cuidadora dele já apanhou, então ele é bem agitado. Então, assim, fora **os desafios da docência**, ainda tem os desafios de lidar com isso, e essa foi uma das questões que **eu pensei em desistir**. Eu nunca tinha tido contato com alunos da educação especial, então quando eu tive esse contato eu cheguei em casa chorando, porque eu não entendia a realidade, **é como se você estivesse dentro de uma bolha e quando você se confronta com o real você se choca**, teoria e prática e agora o que fazer? E agora como eu vou cuidar? (MG, 1ª sessão da pesquisa, 2020, grifo nosso).

No trecho acima, vemos questões que provocam a professora. Primeiro, o acompanhamento de crianças com necessidades especiais, que se configura como algo desafiador, uma vez que o seu manejo precisa se dar de forma adequada. Reconhecemos, assim, que mesmo havendo uma Política de Educação Especial no Brasil, que inclui estudantes com

deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 2008) **a vivência da inclusão na escola de maneira efetiva exige continuidade do apoio e formação de professores/as.**

Como visto no depoimento acima, a formação inicial não dá conta, uma vez que as diferentes questões que estão presentes na escola não podem ser esgotadas por meio dela. Concordamos, portanto, com Giordan e Hobold (2015), que apresentam que **as angústias sentidas pelos professores, sobretudo, dos iniciantes precisam ser acolhidas, de forma que processos de formação e colaboração atrelados à prática possam ser pensados e vivenciados pelos/as professores/as.**

Um segundo elemento revelado pela professora se refere ao choque de realidade, termo cunhado por Veenman (apud MARCELO GARCIA, 2011, p. 09) a partir do enfrentamento aos primeiros desafios na escola. Os autores afirmam que, nesse período de confronto, é preciso pensar em condições para que professores/as permaneçam na docência, pois assim como vimos no depoimento, pensar em desistir da carreira é muito comum. O choque com as complexidades da sala de aula tem sido uma das principais causas de desistência da docência e, por isso, **o cuidado com professores recém-chegados é algo urgente**, como assinalado por Príncipe e André (2019).

Sobre a situação narrada pela professora, podemos nos perguntar: Como a chegada desta professora na turma aconteceu? Ou, ainda, considerando a presença de estudantes com necessidades especiais, que experiências e reflexões foram realizadas pela equipe escolar para que essa chegada pudesse ocorrer de maneira tranquila? Quando a professora se pergunta “E agora, o que fazer?”, ou ainda “E agora, como eu vou cuidar?”, fica claro o sentimento de solidão que é enfrentado por muitos professores/as iniciantes durante o começo da vida profissional. Muitas vezes, enfrentam as dificuldades sem apoio dos colegas já experientes, reforçando o isolamento do início da profissão.

Continuando as reflexões acerca dos desafios que perpassam o início dos/as professores/as na escola, ao discutirmos os dois casos de ensino *O menino azul e os caminhos de leitura das crianças; Monteiro Lobato e suas criações* (NONO, 2005), que apresentam os trabalhos de leitura realizado pelas professoras em suas turmas, onde se revelam diferentes questões relacionadas ao ensino, outros elementos foram suscitados pelos/as professores/as: **a subjetividade, os tempos de aprendizagem e os vínculos na escola:**

Então esses casos são muito comuns de acontecer em sala de aula. Principalmente, o primeiro caso. Eu, por exemplo, tenho um Daniel na minha

sala, eu tenho um do mesmo jeito, tenho uma Joana e tenho outras também, são características de alunos que nós vamos encontrar, eu acredito que ao longo de toda nossa trajetória. **Então, cada um tem uma característica e nós vamos vendo, tem um que vai querer falar, outro não, alguns que não vão querer contar a história e participar**, então agora antes da parada aconteceu a mesma coisa comigo. O aluno não queria de jeito nenhum, não se sentiu à vontade para participar da minha atividade, mas aí é aquela coisa, eu não poderia força-lo a participar de jeito nenhum, **teria que dar um espaço para ele entender que precisa se engajar de forma leve. Faz muito pouco tempo que estamos juntos então teria que ter mais vínculo.** Então, a partir desse relato, eu estava me baseando na minha dinâmica de sala de aula, em como eles podem reagir, de onde tiram ideias, e pensando na nossa realidade de fato. (MV, 1ª sessão da pesquisa, 2020, grifo nosso).

É interessante assim como essas professoras trazem o desafio. A primeira professora me fez pensar em uma sala de aula cheia de recursos, diferente da minha, uma realidade assim como se fosse de uma escola particular, mesmo que ela não tenha dito isso, me pareceu, o que possibilitou uma atividade mais criativa, digamos assim. Aí o que acontece, a partir do momento que ela dispõe de uma atividade só para crianças diferentes, mesmo ela não tendo pensado isso no início ao longo da atividade, ela percebeu **as subjetividades de cada criança, os comportamentos, a forma de aprendizagem, então assim, por meio disso a sua prática não pode ser única. Ela tem que refletir a essência do outro, as necessidades e características de cada um, então fez refletir a professora que ela tem que trazer esses alunos para mais perto do que eles querem, ou seja um grande desafio.** (MG, 1ª sessão da pesquisa, 2020, grifo nosso).

As inferências que as professoras realizam a partir dos casos de ensino estudados revelam as reflexões e relações que estabeleceram com suas rotinas de sala de aula. No primeiro caso, a professora não consegue que todos os estudantes se envolvam e participem da aula, o que exige a reelaboração da atividade. As dificuldades de envolver e engajar os estudantes na aula também estão presentes no cotidiano das professoras, exigindo que as suas práticas não se deem de uma única forma, o que se revela um desafio, conforme apresentam nos excertos acima.

Fica evidente a consideração dos **tempos de aprendizagem** que se referem aos diferentes ritmos dos estudantes na sala de aula. Como dito pela própria professora, não se pode realizar uma prática única, uma vez que é preciso considerar o engajamento das crianças na atividade. Ao demonstrar essa preocupação, sinalizam que estão no caminho e não apenas executam suas atividades, mas pensam sobre elas, aprendendo a adequar e readequar suas práticas e seus saberes a partir das diferentes necessidades e tempos dos estudantes.

Tancredi (2009) afirma que a postura profissional de professores/as, assim como as atitudes e atividades que desenvolvem, precisam estar sempre em movimento, de modo que seja possível renovar-se, ouvir as vozes dos estudantes e considerar suas **subjetividades**,

aprender com elas e aprender com a vivência na escola. Nos depoimentos, vemos que há esta consciência, quando afirmam que a prática **“tem que refletir a essência do outro, as necessidades e características de cada um, [...] tem que trazer esses alunos para mais perto”**. Neste sentido, as professoras elucidam a dimensão do vínculo, ultrapassando os desafios e enfrentando-os pela via da afetividade tão necessária ao aprender. Essa sensibilidade na docência é afirmada por Freire (1996, p. 72), quando afirma que “ensinar exige querer bem aos educandos”. Segundo ele, este é um ato de coragem, pois a afetividade não assusta e revela o compromisso docente para com os educandos.

Sobre estas dimensões, outros dois participantes da pesquisa também sinalizam a **subjetividade** e a **heterogeneidade**, porém demonstram estar aprendendo com o contexto onde atuam, embora seja desafiador. Ao relacionar os casos de ensino com suas realidades, expressam que:

[...] atentar para a **subjetividade é um grande desafio para nós iniciantes e, na verdade, para todos os professores**, quando pensamos que **é preciso atentar para as subjetividades individuais sem deixar escapar o coletivo**, no meu caso 38 alunos, 10 que estão em processo de alfabetização, então eu vou ter uma atividade diferenciada, vou ter um olhar diferenciado, mas sem esquecer os demais da turma. Porque precisam todos avançar, esse na minha opinião, é um grande desafio profissional. (ME, 1ª sessão da pesquisa, 2020, grifo nosso).

Eu também tenho uma turma de 3º ano, **a turma muito heterogênea**, com crianças que não conseguem nem identificar a vogal “A”. [...] **temos que fazer atividades diferenciadas, eu levo 3 atividades para minha sala de aula todos os dias, porque tem crianças que estão silábico-alfabéticos, outras que já estão com a sonoridade e eu tenho apenas uma criança que está alfabética numa turma de 30 alunos**. Então, eu tenho que chegar a cada uma dessas crianças, através das atividades diferenciadas. [...] Mas é bem complicado, eu tenho aluno de 14 anos que está há 6 anos repetindo o 3º ano, escrever ele até escreve algumas coisas, mas na leitura, não. [...] Então, eu tenho que trazer essa criança junto de outra que já esteja em um nível maior para que ele possa se adaptar em cada aula, mas é difícil. (MC, 2ª sessão da pesquisa, 2020, grifo nosso).

Nos excertos acima, vemos mais uma vez os desafios da subjetividade e heterogeneidade elencados pelos/as professores/as. Considerar a sua própria subjetividade, assim como as dos estudantes, sobretudo quando se está iniciando na docência e se tem uma turma cheia é, de fato, um elemento que exige muito. Para tanto, é indispensável pensar sobre as ações que poderão ser desenvolvidas, conforme Tozetto e Jonsson (2019, p. 111). As autoras afirmam que “[...] a ação do professor é pessoal, carregada de subjetividade, passível de

incertezas devido às experiências e aos esquemas construídos ao longo de sua trajetória formativa e profissional”.

Com base na contribuição das autoras, podemos inferir que frente aos desafios apresentados a partir das demandas de seus contextos de atuação, os/as professores/as não paralisam e compreendem possibilidades de continuar na jornada de aprendizagem destes estudantes, mesmo em uma situação de incertezas e inseguranças. Ao afirmar **“eu vou ter uma atividade diferenciada, vou ter um olhar diferenciado”, “eu tenho que chegar a cada uma dessas crianças, através das atividades diferenciadas”**, os professores denotam que mesmo não sendo fácil e não havendo uma receita pronta para conseguir atingir tais objetivos, como apresenta Tardif (2014), ambos vêm desenvolvendo suas atividades conscientes das subjetividades, das necessidades de cada criança, considerando as diferenças entre a turma como aspectos fundantes em suas práticas.

Por isso, percebemos que **ao pontuar os desafios encontrados, os/as professores/as não o fizeram enquanto denúncia, ou como reivindicação apenas, mas reconhecendo que fazem parte da realidade na qual estão inseridos e podem fomentar o seu desenvolvimento profissional, assim como a aprendizagem dos estudantes, na medida em que os direcionam para refletir em busca de soluções para as diferentes situações postas no cotidiano na escola.**

Essa consideração expressa o **compromisso social** que têm com a docência, uma vez que compreendem a importância social de sua profissão na perspectiva do inacabamento apresentado por Freire. O autor compreende que “toda prática educativa implica uma concepção dos seres humanos e do mundo” (FREIRE, 2016, p. 50). Segundo ele, onde há vida, há inacabamento, e é essa consciência de inconclusão que implica um permanente processo social de busca. **É nesse sentido que entendemos o comprometimento dos/as professores/as da pesquisa, que os mobiliza a buscar as estratégias e soluções para as mais diferentes questões que possam surgir, visando sempre à aprendizagem dos/as estudantes e seu desenvolvimento profissional.**

Reiterando este **compromisso social** com a docência, os depoimentos apontam que mesmo diante deste cenário complexo, os/as participantes da pesquisa encontram caminhos para seguir suas atuações e resistir, por meio da **coletividade**. Vejamos os depoimentos abaixo:

Nós dos anos iniciais, tanto como os do infantil, **tentamos de alguma forma ajudar um ao outro, principalmente na questão dos alunos.** [...] As professoras do segundo se juntam comigo, a gente vai vendo as atividades e tenta dar algum apoio, ver a questão dos materiais e a gente consegue, **eu acho**

**que se fosse sozinha eu não conseguiria, porque junto a gente vai pensando e aí consegue.** Sem esse apoio, eu não conseguiria. (MG, 1ª sessão da pesquisa, 2020, grifo nosso).

[...] é aquela coisa: a gente não tem como esperar que esteja tudo ok sabe, infelizmente ou felizmente a gente **chega na escola preparado** para o que der e vier, o que tiver e o que não tiver. (MV, 1ª sessão da pesquisa, 2020, grifo nosso).

A partir dos depoimentos acima das professoras iniciantes, vemos como as mesmas encontram estratégias para continuar desenvolvendo suas atividades e se fortalecendo. O primeiro extrato enfatiza a importância da ajuda mútua entre professores/as de uma mesma turma, para fomentar o desenvolvimento profissional de maneira ativa. Conforme assinala Ponte (1998), **as relações entre docentes mobilizadas pela escola têm sido fundamentais para ampliar as possibilidades de desenvolvimento profissional de professores/as iniciantes, uma vez que por meio destas interações, têm a oportunidade de apoiar e se sentirem apoiados de maneira ativa, rompendo com a solidão que muitas vezes se põe no contexto da escola.**

Além disso, o segundo extrato revela esse **desejo de desbravar a sala de aula**, independente do que está posto na escola, enfatizando o compromisso social que a professora tem e a consciência de seu papel, o que a leva a mobilizar diferentes saberes frente aos desafios que possam surgir. **Pensamos que essa inconformidade que a motiva à busca é um elemento indispensável para o desenvolvimento do ensino, conforme apresentado por Freire (1996), assim como para o desenvolvimento profissional de professores/as iniciantes, pois não se acomodam e seguem na construção de saberes por meio de suas experiências.**

Conforme afirmado por Nóvoa (1995, p. 25), o professor vai aprendendo e construindo um saber emergente a partir dos percursos e projetos próprios que vivencia, o que requer investimento também pessoal. Nesse caminho, o autor nos leva a pensar sobre a importância de que o desenvolvimento profissional ocorra de forma situada, ao longo de toda a vida do professor, possibilitando uma construção contínua para a autonomia e a liberdade.

Ao analisarmos juntos os dois casos de ensino elaborados pelos professores participantes (MG e ME), essas dimensões do **compromisso social** para com a docência e a **sensibilidade** enquanto possibilidades de aprendizagem e imersão profissional foram reafirmadas, mesmo mediante da **escassez de recursos**, a **baixa participação dos estudantes**, entre outros desafios. Vejamos os depoimentos a seguir:

Eu estava fazendo tudo como estava dentro das minhas possibilidades. Como a gente já disse anteriormente, **os recursos são poucos, a gente não tem muito apoio de recursos, então a gente tem que buscar com o que tem, a gente está em jogo e vai jogar da nossa forma do nosso jeito, buscando letras de música, canções, cantigas, paródias, textos, então da melhor forma possível a gente vai tentar.** (MG, 2ª sessão da pesquisa, 2020, grifo nosso).

Aquela sala de aula, o 3º ano “A” é um verdadeiro **laboratório. É uma chuva de experiências, eu fico imaginando lá na frente outras ações, metodologias, para conquistá-los, para que interajam mais, para que eles participem mais**, tem uns que são mais interativos mais engajados e outros que não. Eu sempre volto com o acordo didático que nós fizemos no início do ano letivo e enfatizo que **é preciso participar das atividades, é preciso interagir, sempre denotando isso, é preciso, é preciso!** Então está sendo uma situação desafiadora para mim. (MG, 2ª sessão da pesquisa, 2020, grifo nosso).

Através da apresentação de seus casos e da análise coletivamente realizada, os professores refletem que mesmo havendo a presença de desafios, como a **falta de recursos nas escolas públicas** e a **dificuldade de engajar todos os estudantes frente à heterogeneidade da turma**, o foco é outro. Não estamos, com isto, minimizando o problema da ausência de materiais nas escolas ou, ainda, simplificando tamanho esforço do professor para que os/as estudantes interajam. **Porém, pensamos ser mais relevante dar ênfase ao exercício do pensar sobre a atividade desenvolvido pelos professores, que lhes possibilita enxergar os seus acertos, a partir dos percursos possíveis que encontram no dia a dia na docência.**

Essa opção de focalizar o que é possível, mesmo mediante das diferentes questões que se interpelam nessa chegada à escola, é reafirmada pelo entendimento da sala de aula enquanto “laboratório”, espaço de desenvolvimento onde precisarão mobilizar diferentes estratégias. Esta percepção de professores/as corrobora com as afirmações de Farias, Sales, Braga e França. (2008, p. 156), que veem a escola como “um espaço-tempo coletivo de construção de saberes, lócus de produção de conhecimentos que pressupõe a existência de sujeitos que se inter-relacionam, se comunicam e se comprometem com a ação vivida”.

Neste caminho, podemos afirmar que **a reflexão dos elementos encontrados pelos/as professores/as ao longo do percurso pode contribuir para a aprendizagem da docência, uma vez que o foco esteve nas tentativas de acertos e não apenas nos obstáculos enfrentados. A ênfase dada às possibilidades e não apenas às dificuldades pode ser uma característica de professores iniciantes, que chegam à escola com todo entusiasmo a fim de descobrir sua própria classe, relacionando-se com os/as estudantes, como afirma Nono (2001).**

Além disso, pensamos que esse processo de desenvolvimento profissional é fortalecido pelo exercício da escrita e reflexão realizado pelos professores ao produzirem seus casos de ensino, evidenciando como se utilizaram de músicas, dinâmicas e de outros instrumentos para aproximar-se dos estudantes, apresentando caminhos para aprendizagem consciente, por meio dos quais os professores puderam enxergar os pontos fortes de seus fazeres, sem negligenciar aquilo que ainda precisam desenvolver.

Ao trazer à tona o panorama detalhado dos dilemas cotidianos, os casos de ensino possibilitaram que estas reflexões fossem adensadas por meio do exercício da **sensibilidade**, sendo por meio destas que professores/as podem ressignificar seus fazeres (RODRIGUES, MIZUKAMI, ROCHA e DOMINGUES, 2017). Como exemplo disto, vemos os depoimentos abaixo que têm como foco o **respeito** e a **afetividade**:

[...] me chama atenção também a questão dos acordos, foi uma das coisas muito bem colocadas que ME fez na sala de aula dele, porque devido ao contexto em que está localizada **aquela instituição escolar é uma comunidade carente, uma comunidade que tudo que acontece em sala de aula é motivo de chacota, de risada e deboche**. Então assim, **é nessa instituição escolar que eles também vão aprender a respeitar o outro, respeitar o momento de fala, o ponto de vista do colega e entender**. [...] Quando ele traz que ao invés de debochar e rir você tem que ajudar o seu colega pois junto a você ele forma uma equipe, é muito importante isso. (MG, 2ª sessão da pesquisa, 2020, grifo nosso).

[...] eu escolhi esse caso porque denota o meu exercício docente, desde o primeiro dia de aula até antes da quarentena, que é refletir a minha prática enquanto docente e ver ações e estratégias para melhorá-la e com certeza melhorar a aprendizagem dos alunos, pois esse é nosso objetivo. Mas **não apenas a aprendizagem cognitiva dos alunos, mas todas as dimensões: afetiva, amorosa, social, que permeia toda a sala de aula**. [...] falando em respeito, isso foi trabalhado na primeira semana de aula através de dinâmicas, todo dia era uma dinâmica para integrar o grupo e sempre denotando o respeito, para com o grupo e eu também. Não sendo só entre eles, ou só comigo, mas com todos. **Não tendo eu como professor ser o dono da razão, dono da verdade ou do conhecimento, mas eu estando ali para socializar e aprender com eles**. Eu trouxe uma dinâmica com uma bola, onde eles iam passando de um para o outro com os pés. **E ali eu denotei que a bola seria o conhecimento, e a ajuda seria coletiva, o respeito para com o outro, se a bola caísse o colega poderia ajudar, então posteriormente fizemos esse acordo, essa ideia do acordo didático com eles**. (ME, 2ª sessão da pesquisa, 2020, grifo nosso).

Nos depoimentos, acima, vemos como os casos de ensino mobilizaram os/as professores/as a pensar sobre as especificidades de seus cotidianos. Fica nítida a preocupação de ambos os/as professores/as no que se refere ao seu processo de aprendizagem e dos

estudantes não apenas em relação aos conteúdos e conhecimentos didático-pedagógicos, mas revelando uma sensibilidade no tocante a outras questões que fazem parte do processo de desenvolvimento, como, por exemplo, a dimensão do **respeito mútuo**, a atenção dada às **emoções dos sujeitos**, assim como aos elementos sociais de seus contextos que permeiam a sala de aula.

Ao afirmar que se preocupam “**não apenas com a aprendizagem cognitiva dos alunos, mas todas as dimensões: afetiva, amorosa, social**” e reconhecer que “**é nessa instituição escolar que eles também vão aprender a respeitar o outro, respeitar o momento de fala, o ponto de vista do colega e entender**”, os/as professores/as demonstram que possuem um olhar sensível para os estudantes, que é permeado pelas questões do contexto, assim como pelas especificidades de cada um, mas que ressalta, sobretudo, que o compromisso ético da profissão docente vem sendo contemplado em suas práticas.

Essa sensibilidade experienciada pelos/as professores/as nos leva novamente às palavras de Freire (1996), quando afirma que a prática do professor precisa promover a **autonomia** nos educandos, de modo que o desenvolvimento da docência se faz em comunhão com o os discentes. O autor nos diz que:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação (FREIRE, 1996, p. 24).

Articulando as palavras de Freire (1996) aos depoimentos dos professores, podemos perceber que há relações no que se refere à consideração das dimensões da emoção, do cuidado para consigo e com o outro, assim como o comprometimento com uma educação para a emancipação dos sujeitos. É importante dizer ainda que estas dimensões foram mencionadas nos casos de ensino a partir dos relatos de atividades que foram desenvolvidas com os estudantes, revelando que não se trata apenas de considerações na fala dos professores/as, mas, sim, de experiências da prática que foram de fato vivenciadas.

Ao discutir o caso de ensino elaborado pelo participante ME, os/as professores/as evidenciaram mais uma vez como **o compromisso social, o cuidado ético com a atividade e a confiança mútua entre docentes e discentes** podem ser desenvolvidos na prática, pela via da reflexão, conforme depoimentos abaixo:

**Então, eu denoto na minha prática um compromisso social e também político**, porque eu compreendo que quando o aluno não aprende não é porque ele não quer, tem todo um **contexto social** por trás e eu penso que isso revela uma **postura política que o profissional da educação precisa ter. O respeito, o cuidado tudo isso faz parte.** (ME, 2ª sessão da pesquisa, 2020, grifo nosso).

[...] nossas atividades não são meras atividades. **Existe uma reflexão, existe um sentido em tudo que a gente fez nos dois casos.** Eu trago muito o teórico Ausubel quando fala da **aprendizagem significativa** porque se marcou a minha vida enquanto eu era estudante, provavelmente a minha ação marcou meus alunos. Se tiver marcado um deles pelo menos eu já me sinto satisfeita. Creio que nessa atividade que eu narrei a imaginação foi liberta, eu trabalhei a vogal “A” com essa música aquarela, eu expliquei a importância do cantor, o quanto essa música está ligada a poesia a vida, a infância e enquanto eu fui ensinando **vi que isso foi uma forma de eu trazer os meus alunos para perto. Então eu entendi que isso é necessário porque se eles não quiserem, não se sentirem seguros, não adianta. Então se não existir um elo de ligação, por mais que o professor queira, não adianta se não for importante para eles.** Porque eles criam essa barreira e isso impede que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivado. Então antes de mais nada eu vi que **a gente precisa ter confiança em nós mesmos, nas nossas crianças, nos nossos colegas.** [...] **Eu sei que cada um tem a sua ação e mesmo não sendo dentro de uma atividade eu quero que eles entendam que comigo eles podem confiar, que tem esse respeito.** Comigo eles podem errar. Eles têm o direito de errar, assim como eu. [...] **A gente aceita e ressignifica a nossa prática entendendo que não é uma ação qualquer, ao refletir a gente entende isso e faz o movimento da práxis,** acredito que é isso. (MG, 2ª sessão da pesquisa, 2020, grifo nosso).

**Confiança, respeito mútuo e cuidado nas relações entre professor/a e estudantes** são palavras de ordem nos trechos acima. Como visto, os professores iniciantes trazem indicativos em seus depoimentos de que estes elementos têm sido considerados em suas práticas e que, a partir destes, as atividades e aprendizagens que se desenvolvem na sala de aula têm feito sentido para ambos os envolvidos. Segundo Placco e Souza (2006), é importante destacar, dentre outras questões, o caráter significativo do processo de aprendizagem. As autoras afirmam que:

[...] aprender envolve uma intenção de significados cognitivos e afetivos. O que foi aprendido tem que fazer sentido para o sujeito, no contexto de suas aprendizagens e de seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, mobilizar interesses, motivos e expectativas. (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 19).

A partir das palavras das autoras, é preciso que haja **sentido** em todo o processo de aprendizagem, tanto para estudantes, quanto para professores/as. No primeiro extrato, ao mencionar que compreende que “quando o aluno não aprende, não é porque ele não quer”, o

professor está revelando que entende o sentido ético de sua profissão, na medida em que se preocupa com os significados que as atividades terão para as crianças, pensa sobre seus contextos e desafios e se prepara para que as atividades propostas não desconsiderem tais questões.

Essa característica é reafirmada também no segundo extrato, onde a professora MG afirma entender **a necessidade de um elo, uma confiança**, o que direciona sua prática a partir da reflexão. **Pensamos que a dimensão da ética e dos valores do afeto, da confiança mútua e do respeito são adensadas pela via da reflexão, movimento este realizado ao longo de toda a pesquisa, que possibilita o ressignificar da prática.** Neste sentido, concordamos com Perrenoud (1999), quando afirma que a reflexão precisa ser exercitada desde o início, para que assim faça parte da identidade de professores/as.

É neste sentido de práxis que a reflexão pode aproximar professores/as e estudantes, uma vez que os permite o repensar constante sobre os elementos que permeiam os contextos dos mesmos, levando-os as estratégias necessárias à aprendizagem com significado. Percebemos o quanto os diferentes desafios impulsionam o desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma perspectiva cidadã, uma vez que os levam a refletir, repensar e ressignificar suas atividades.

Ao discutirmos mais um caso de ensino, que tratou sobre um adolescente em situação de vulnerabilidade social, semelhante aos estudantes da escola onde os/as professores/as participantes atuam, vimos o quanto os diferentes desafios podem ajudar os/as professores/as iniciantes a não desistir, ensinando-os a conduzir suas práticas de maneira crítica, vejamos os extratos abaixo:

[...] vi em algum lugar, não sei se foi uma pesquisa que dizia que alguns professores **desistiam no primeiro ano da docência** e eu penso que talvez seja isso, **esse medo inicial de fracassar, de não corresponder às expectativas e inclusive as próprias expectativas.** Então se nós não tivermos apoio, desiste mesmo porque sala de aula é um grande desafio. Assim como eu já falei anteriormente **não é um emprego qualquer que eu posso errar e fica tudo bem.** E mesmo que eu erre, assim como a gente viu na professora desse último relato, ela passou dois meses ignorando esse aluno porque assim, buscou informações e na concepção das outras pessoas era melhor ignorar. Ela meio que errou porque ignorou o aluno, mas ela buscou outro meio, ela não ficou com o erro, não se conformou com essa situação. Então que a gente enquanto profissional **não se conforme**, que esses professores iniciantes além do acolhimento saibam, porque acho que na Universidade ninguém nunca disse isso: Olhe, na escola quando você chegar vai ter tal e tal desafio lhe esperando, não diz! Mas a gente sai borbulhando de teoria e diz estou preparada! A gente se sente preparada, mas ao mesmo tempo a gente tem que entender que quando a gente chega numa sala de aula [...] tem gente que acolhe

e tem gente que aparta. [...] **Mas que bom que eu já comecei e pelo que compartilhei aqui com os colegas, vejo que minha prática não está diferente, então eu sei que estou no caminho certo e por isso que um movimento de reflexão como esse é completamente enriquecedor.** (MG, 4ª Sessão da pesquisa, 2020, grifo nosso).

Me admira muito uma professora iniciante sair tão bem dessa situação, porque nem todos saíam. **Porque é algo desafiador e refletir sobre isso me deixa muito feliz, abre a possibilidade para a gente mesmo aprender,** a gente que está discutindo esse caso agora. Então acho que **todos os professores que leem esse caso têm um direcionamento de como agir em determinadas situações como essa, então conseguimos tirar alguns aprendizados.** (MV, 4ª Sessão da pesquisa, 2020, grifo nosso).

No início desta categoria, discutimos o quanto professores/as iniciantes se defrontam com desafios que, muitas vezes, os levam a cogitar a desistência, por meio do choque de realidade, do medo e de tantas outras emoções que perpassam esse período. Nas afirmações do primeiro excerto, vemos mais uma vez essas dimensões, no entanto, a professora segue demonstrando por meio de seu depoimento, algumas reflexões sobre o seu exercício profissional que a ajudaram a continuar, revelando o quanto pôde aprender a partir da experiência do outro.

Por meio da reflexão do caso de ensino de um adolescente, vimos que as professoras realizam, mais uma vez, relações com seus contextos e percebem seu impacto em seu desenvolvimento profissional, quando afirmam “**eu sei que estou no caminho certo**”, ou ainda “**conseguimos tirar alguns aprendizados**”. Além disso, vemos a partir dos extratos, que esse desenvolvimento se dá atrelado ao coletivo de suas turmas, na medida em que consideram que não apenas precisam desenvolver-se individualmente enquanto profissionais, mas desejando não se conformar, não parar mesmo mediante tamanhos desafios.

Concordamos com Carlos Marcelo (2009, p. 10), quando afirma que o desenvolvimento profissional docente precisa ser entendido como um processo que pode ser individual ou coletivo, que envolve experiências de diferentes índoles, tanto formais como informais e contribui para a apropriação das competências profissionais, onde os/as professores/as são vistos/as como práticos reflexivos.

Com base nas contribuições do autor, podemos inferir que nos extratos das professoras, ambas dão indicativos desse desenvolvimento a partir da prática de uma outra professora, descrita no caso de ensino estudado. **Essa aprendizagem que é construída a partir do movimento de reflexão ocorre de maneira individual, relacionando as questões de seus próprios percursos, mas também coletiva, quando demonstram que, por meio do diálogo e da socialização com os próprios colegas, tomam consciência de seu desenvolvimento.**

Como vimos ao longo de toda categoria, muitos são os desafios enfrentados por professores iniciantes, como **o contexto social da comunidade, a educação inclusiva, a heterogeneidade das turmas, a falta de recursos**, dentre outros. Porém, tivemos o cuidado de explicitar que, ao longo das sessões, tais desafios sempre estiveram ligados à busca pelo aprender, despertando **a sensibilidade e o compromisso social** com a docência, impulsionando-os para um percurso de desenvolvimento profissional de maneira crítica que parte das experiências potentes que já realizam, e segue em busca de novas aprendizagens sobre seus fazeres. Como expõe a professora MV ao refletir sobre seu próprio caso de ensino:

Para mim contribuiu, porque **eu pude fazer uma reflexão sobre essa prática, porque como eu falei, todo dia de trabalho eu tento pensar um pouco sobre o que eu posso melhorar na minha sala de aula, na minha didática**. A minha preocupação é sempre essa. Nesse caso específico, como eu falei, a conclusão que eu cheguei quando eu escrevi é de que eu não posso forçar o aluno a participar, jamais eu poderia fazer isso se eu quero que o aluno fique sentado para participar das próximas atividades. Então **enquanto profissional eu reflito sobre isso e cada dia é dia de reflexão, porque é essa reflexão que me faz melhorar minha prática de ensino**. (MV, 3ª Sessão da pesquisa, 2020, grifo nosso)

No depoimento acima, ao se referir sobre o movimento de produção de seu próprio caso de ensino, a professora demonstra para nós como sua prática tem sido pensada na escola. Primeiro, ela destaca uma compreensão de desenvolvimento constante, quando afirma “**todo dia de trabalho eu tento pensar um pouco sobre o que eu posso melhorar na minha sala de aula, na minha didática**” e demonstra consciência de sua incompletude, buscando se superar dia a dia. Porém, o mais interessante no relato é que esta busca não se pauta na competitividade, ou em um desejo de crescimento ausente de sentido, mas se desenvolve pela via da reflexão, com o intuito de melhorar sua atuação e engajar os/as estudantes de forma espontânea nas atividades.

Novamente, podemos perceber que mediante ao desafio da falta de interesse dos estudantes para participarem de suas aulas, a professora não paralisa e reafirma seu compromisso social com a docência ao afirmar que “**não posso forçar o aluno a participar, jamais eu poderia fazer isso**”. Com estas expressões, a professora expõe uma compreensão de educação libertadora, entendendo a importância das relações vinculares e exercitando a sensibilidade na medida em que não obriga o estudante a participar de maneira autoritária e arbitrária, mas busca estratégias que o atraiam ao aprender.

Ao se recusar a forçá-lo a participar, a professora não se abstém de engajar os estudantes nas atividades, mas segue comprometida com seu papel social, consciente de que, por meio do pensar crítico, poderá planejar suas ações e a cada dia optar por novas estratégias para com os estudantes, aprendendo sobre seu fazer e se desenvolvendo pela via da reflexão com base em sua própria experiência ética e cidadã, conforme defendido por Freire (1996).

Caminhando para a conclusão desta categoria, retomamos os núcleos das discussões elucidadas por meio do exercício realizado com os professores/as iniciantes a partir dos casos de ensino, acerca dos elementos da aprendizagem da docência: **desafios da prática, compromisso social e sensibilidade**. Considerando os dois objetivos específicos da pesquisa que visamos responder aqui, vimos que para além de conhecer os casos de ensino já elaborados por outros/as professores/as e produzir os próprios casos a partir de suas práticas, os/as participantes demonstraram como tem sido concebido seu desenvolvimento profissional, articulando estes três eixos.

Conforme visto ao longo das discussões, os dados ressaltam a necessidade de se pensar nos/as professores/as iniciantes, uma vez que o desenvolvimento profissional precisa permear todas as suas trajetórias, levando em consideração os aspectos técnicos específicos da profissão, mas também as dimensões relacionais e subjetivas advindas da prática e dos contatos com a comunidade.

Os diferentes desafios sinalizados nos/as depoimentos dos professores/as, tais como **as questões relacionadas ao contexto social dos estudantes, a vivência da inclusão na escola de maneira efetiva, a heterogeneidade, entre outros**, validam a necessidade de construção de uma política de apoio e continuidade na formação de professores/as, conforme coletivo de autores (NÓVOA, 2019; PRÍNCEPE; ANDRÉ, 2019; CARLOS MARCELO; VAILLANT 2017, ALARCÃO; ROLDÃO, 2014), que os auxilie na caminhada em busca de novas estratégias para resolução dos problemas, na superação das angústias sentidas no começo do exercício profissional e que lhes possibilite melhores condições de permanência na docência.

Neste caminho, pensamos que vale ressaltar a importância do movimento desenvolvido com os/as professores/as, uma vez que tornou possível o envolvimento coletivo, onde puderam demonstrar que não apenas executam atividades, mas pensam sobre elas, considerando as necessidades e tempos dos estudantes, suas próprias subjetividades, articulando saberes teóricos e práticos em busca da superação dos desafios, envolvendo os três grupos de saberes defendidos por Pimenta (2002): os da experiência, atrelados às vivências e relações; os que estão relacionados diretamente à formação acadêmica e ao conhecimento; e, por fim, os pedagógicos que se referem especificamente à ação de ensinar.

Em suma, vimos através dos depoimentos dos/as professores/as um **comprometimento com a docência**, que se revelou por meio das tentativas de reflexão e apoio coletivo que desenvolvem, a fim de aprender sobre seus fazeres não de forma individualista e egoísta, mas como coletivo que apesar das dificuldades, mantém o entusiasmo para aprender com os colegas, estudantes e toda a comunidade escolar, tendo um olhar sensível para os aspectos da ética e do respeito enquanto pilares de ressignificação **de suas práticas**.

Dessa forma, podemos concluir esta etapa das análises, afirmando que **no que se refere ao desenvolvimento profissional de professores/as iniciantes, os desafios da prática elucidados a partir de suas experiências se revelaram como elementos de aprendizagem da docência que os impulsionaram a continuar na carreira, potencializando suas identidades profissionais a partir do compromisso social com os pares, com os estudantes e com a comunidade de maneira ética e sensível**.

Na próxima categoria, aprofundaremos estas discussões, apresentando mais uma vez a partir dos depoimentos dos/as professores/as iniciantes com base nos casos de ensino, as contribuições desse movimento de reflexão para a imersão na docência, tomando como eixo os elementos da **reflexividade**, da **coletividade** e da **significação**.

## 5.2 CONTRIBUIÇÕES DOS CASOS DE ENSINO PARA IMERSÃO NA DOCÊNCIA DE PROFESSORES/AS INICIANTEs: REFLEXIVIDADE, COLETIVIDADE E SIGNIFICAÇÃO

Dando continuidade às análises dos dados da pesquisa, apresentamos nesta seção as contribuições dos casos de ensino para a imersão na docência de professores/as iniciantes, tomando como eixo **a reflexividade, a coletividade e a significação**, elementos também emergidos dos depoimentos dos/as participantes nas discussões sobre os casos de ensino e a partir das questões que responderam sobre o exercício de produção que realizaram. **Nesta segunda categoria, contemplamos o terceiro e último objetivo específico, que visou a analisar como a reflexão de casos de ensino pode contribuir para a imersão na docência e o desenvolvimento profissional destes professores**.

Antes de adentrarmos especificamente no tratamento dos dados, recuperamos o conceito de **imersão na docência** assentido no início deste trabalho, entendendo-a enquanto **movimento de mergulho e aderência à profissão, por meio do qual professores/as podem envolver-se com um projeto de educação que expresse o compromisso ético e social com a atividade docente, onde as ações de ensinar e aprender se pautam em uma perspectiva coletiva**,

**levando em conta as dimensões das subjetividades, da emoção, da sensibilidade, enquanto elementos de aprendizagem profissional.**

Tomando este conceito como referência, discutiremos aqui os percursos vivenciados pelos professores/as iniciantes ao longo desta pesquisa, atentando para as possibilidades de aprendizagem com os casos de ensino que os conduziram a um processo de imersão na docência, reverberando não apenas na aprendizagem dos estudantes, mas no desenvolvimento profissional de cada um/uma por meio de um mergulho na cultura da escola. Esse intenso movimento se torna possível, uma vez que **a utilização de casos de ensino permite que as reflexões se façam presentes e evidenciem não apenas as dúvidas, mas também as certezas e as contradições que orientam e caracterizam a prática profissional de professores/as,** conforme apresentado por Domingues (2013).

Para tanto, é preciso dizer, ainda, que estamos compreendendo cultura escolar a partir de Pérez-Gomez (1995), que a concebe enquanto conjunto de significados e comportamentos gerados na escola como instituição social. Dentre estes comportamentos, o autor destaca as tradições, as rotinas e também os rituais próprios conservados e reproduzidos pela escola ao longo dos anos. **Pensamos que este conjunto de aspectos relacionados à cultura escolar têm direta ligação com o percurso de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores/as, uma vez que as práticas, as relações e interações são desenvolvidas com base nas especificidades da escola onde estes/as professores/as atuam.**

Para além dos conceitos já apresentados, destacamos nossa compreensão de **reflexividade** a partir de Alarcão (2011), que a entende como elemento fundamental para o desenvolvimento profissional de professores de maneira crítica. Para a autora, os/as professores/as são “seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional” e, a escola, por sua vez, deve estar organizada de “modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas” (ALARCÃO, 2011, p. 83).

De acordo com Sadalla e Sá-Chaves (2008, p. 193), é por meio da **reflexão** que os/as professores/as podem pensar sobre suas práticas, ressignificar teorias e compreender as bases de seus pensamentos, tornando-se pesquisadores/as de suas ações, capazes de modificar suas práticas com sentido. Pensamos que este é um movimento que possibilita a autonomia e a emancipação de professores/as de maneira que as ações que se desenvolvem possuem um significado.

Considerando, portanto, a dimensão da **significação** como eixo evidenciado pelos depoimentos dos professores, estamos a compreendendo, a partir de Biella (2018, p. 20), que a discute em uma perspectiva histórico-cultural, em que a maneira pela qual cada sujeito concebe

o significado da educação está relacionada à sua própria experiência. Mas além desta dimensão, a autora ressalta que no âmbito coletivo, a significação se configura como elemento de caráter humanizador, que tem papel central na formação de professores, sobretudo os iniciantes. Para ela, a formação docente precisa atribuir sentido à atividade e este deve percorrer toda a trajetória profissional de professores/as.

Apresentados os conceitos, vemos que há articulação dos mesmos com o terceiro eixo emergido dos depoimentos dos professores: a **coletividade**. Esta é compreendida enquanto movimento de colaboração, conforme apresentado por Nacarato (2005), pelo qual é possível pensar em uma formação permanente onde as trocas de experiências e as buscas pelas soluções para os desafios que se apresentam no contexto escolar se configuram como processos formativos e de desenvolvimento profissional para todos os envolvidos.

Nesta perspectiva, podemos inferir que **as sessões de grupo de discussão e intervenção/formação com os casos de ensino se configuraram como um exercício de imersão na docência para os/as professores/as, evidenciando que mesmo estando no começo das trajetórias na profissão, puderam exercitar a reflexividade, a significação e a coletividade, por meio de seus próprios casos de ensino e dos casos dos colegas**. Dentre os extratos que evidenciam esta articulação, destacamos inicialmente os dois trechos abaixo, em que os participantes sinalizam um primeiro exercício de reflexão onde fazem relações de aprendizagem e estabelecem claramente um paralelo entre **a intervenção com os casos de ensino e as experiências da graduação**:

É isso mesmo, na própria universidade a gente estuda muito sobre a **prática**, sobre **refletir as nossas ações**, sobre o **diálogo**, e eu acho que tanto na minha situação narrada quanto na sua, esses temas foram muito abordados, **respeitar o outro, em si e no nosso caso eu creio que foi uma práxis, não foi uma ação pela ação sem sentido, mas foram atividades desenvolvidas que nos levaram a refletir em algum momento sobre a nossa prática, sobre o comportamento dos alunos, sobre o processo de ensino-aprendizagem, há também a questão da significação, do contexto, e eu acho que é isso, tudo que falamos envolve a prática docente**, então eu acho que nos nossos dois casos de ensino estão presentes. (MG, 2ª Sessão de pesquisa, 2020, grifo nosso).

**Os casos relatados têm como pilar a reflexão sobre a prática do docente e uma autoavaliação dele, visando a aprendizagem do aluno, claro**. E esses dois casos me referiram muito ao **diário de campo**, que trabalhávamos no Pibid, me referiu muito à essa escrita, de anotar todas as aulas, uma análise dessa aula, **a busca por melhorar nosso desenvolvimento**, eu penso que tem uma certa semelhança com os casos de ensino. (ME, 4ª Sessão de pesquisa, 2020, grifo nosso).

Nos depoimentos dos/as professores/as acima expostos, podemos ver que o movimento promovido pelas sessões de intervenção com os casos de ensino os/as permitiu vivenciar um processo de reflexão significativo, através da rememoração de elementos aprendidos e vivenciados desde a graduação, expressando um percurso de desenvolvimento de saberes que articula aqueles aprendidos na formação inicial e aqueles que foram oriundos de determinada prática, narrada nos casos individuais que produziram.

Sobre esta articulação de saberes, confirmada quando mencionam que “**desde a universidade aprendem sobre a reflexão sobre a prática**” ou ainda relembram do “**sentido da escrita do diário de campo**”, Giesta (2005, p. 25) afirma que a prática reflexiva precisa de fato ser desenvolvida desde a iniciação profissional de forma articulada, criando nos docentes um olhar mais dirigido para as possibilidades de aprendizagem dos estudantes, minimizando as possíveis ações inadequadas e descontextualizadas e orientando-os/as quanto à escolha da rota mais adequada para o ensino.

Além disso, pensamos que a articulação que os/as professores/as anunciam está ligada ao caráter plural dos saberes, como apresentado por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e esta pluralidade é algo fundamental para a imersão na cultura da docência e o fortalecimento de suas identidades, considerando que, no dia a dia na escola, precisarão mobilizar ao mesmo tempo diferentes conhecimentos, tanto os já aprendidos na formação quanto os que brotam das experiências, continuando no movimento de reflexão em busca de melhorar seu próprio desenvolvimento, assim como a aprendizagem dos/as estudantes de forma consciente.

Podemos inferir, portanto, que ambos seguem no processo de imersão profissional, uma vez que apontam, ainda que implicitamente, que não simplesmente aguardam o direcionamento de seu/sua coordenador/a pedagógico, ou até mesmo da gestão da escola, mas encontram possibilidades de superação dos desafios postos na sala de aula, tais como **as questões do respeito, de comportamento dos/as estudantes, do próprio processo de ensino-aprendizagem**, entre outros, evidenciando que buscam pela via da reflexão, o melhoramento de seu exercício profissional de forma significativa.

Seguindo nessa perspectiva, os extratos a seguir também dão indícios dessa **consciência sobre o papel social da docência, e da necessidade de reflexão constante**. Os mesmos/as mencionam que entendem a dimensão de seus papéis e demonstram considerá-la em suas práticas, refletindo sempre sobre seus fazeres:

[...] eu acho que o professor ele é uma peça muito importante na vida de uma criança, na vida de um adolescente, até mesmo na vida de um adulto da EJA.

**Então eu reflito sempre que o nosso papel vai além.** Eu costumo dizer o seguinte: eu trabalhei como frentista de posto de gasolina, eu fui garçomete, mas em todos esses lugares eu errei e eu me permiti errar. **Mas nessa profissão em que eu me encontro hoje, um erro meu vai ser devastador, então eu faço o possível, busco refletir sobre a minha prática, quem eu sou, o que é que eu tenho que fazer, porque eu sei que estou ali como um pilar social.** Então nessa profissão eu não me permito errar, eu sei que eu sou ser humano, mas eu faço o possível porque eu estou ali com 23 mas eu poderia estar com 40 alunos [...]. São 23 vidas afetadas por um erro meu. Então eu acredito que é isso, **a gente refletir nosso papel enquanto professor, enquanto ser humano e a gente tentar não somente ver o outro, mas enxergar o outro na sua inteireza, na sua essência.** (MG, 4ª Sessão de pesquisa, 2020, grifo nosso).

Fazendo uma reflexão dos casos de ensino que a gente estudou, **vemos a questão da reflexão acerca da prática, da própria prática docente.** E no caso, uma coisa que eu percebo e que no meu aconteceu também é uma questão que paira a profissão docente que é a **dúvida permanente. Que é pensar o que é que eu vou propor para o meu aluno na próxima aula? É uma reflexão acerca da ação hoje, trazendo dúvidas para o futuro, que nos leva a pensar sobre quais ações eu vou fazer para que os objetivos sejam alcançados, os alunos se desenvolvam, então é um negócio que eu destaco inicialmente que é a dúvida permanente.** (ME, 4ª Sessão de pesquisa, 2020, grifo nosso).

Nos extratos acima, os professores também dão exemplos de como os casos de ensino puderam contribuir nesse movimento de tomada de consciência e reflexão sobre a prática. Isso se confirma quando afirmam que ao refletirem sobre sua função entendem **que precisam “considerar o outro em sua inteireza, na sua essência”**, expressando que através dessa postura o comprometimento de que falávamos na categoria anterior é adensado.

Além disso, no segundo extrato, quando o professor menciona que, por meio das reflexões promovidas a partir do movimento com os casos de ensino, se deu conta da **dúvida permanente que paira a profissão docente**, reenfatiza a compreensão de desenvolvimento profissional contínuo, demonstrando claramente seu entendimento de que ao longo de toda sua trajetória enquanto docente, precisará parar, refletir e se questionar a respeito dos objetivos que têm pautado suas ações.

Sobre esta perspectiva da **dúvida permanente**, lembramos as contribuições de Paulo Freire (1996), quando aponta que precisamos superar a didática das respostas, onde professores/as silenciam os estudantes antes mesmo destes mencionarem suas próprias dúvidas, por meio da reprodução de padrões de atividades que, por anos, se mantém ativos na escola. Embora a fala do professor ME no extrato se refira à dúvida enquanto elemento de seu próprio desenvolvimento profissional, pensamos que há relações com as considerações do autor, uma vez que não há ensinar sem aprender. Além disso, pensamos que a dúvida, quer esteja

relacionada ao aprendizado dos/as estudantes ou o seu próprio desenvolvimento profissional, revela uma postura crítica, de humildade e desejo pela continuidade das aprendizagens, conforme expõe o autor:

O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. **O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, reverse em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer.** (FREIRE, 2001, p. 259, grifo nosso).

Na citação acima, além de ressaltar a postura de professor/a enquanto profissional em constante desenvolvimento, Freire (2001) afirma que é necessário repensar o pensado, rever posições previamente estabelecidas, procurando envolver-se com os/as estudantes e seus percursos. Neste sentido, vemos mais uma articulação com o depoimento do participante ME, ao apresentar que **“é uma reflexão acerca da ação hoje, trazendo dúvidas para o futuro, que nos leva a pensar sobre quais ações eu vou fazer para que os objetivos sejam alcançados”**.

Essa afirmação evidencia o movimento realizado na pesquisa, em que os/as professores/as puderam mergulhar nas experiências compartilhadas dos colegas assim como em suas próprias práticas, adentrando na realidade da comunidade escolar e refletindo a partir dos desafios do hoje, de modo que mesmo com dúvidas e incertezas, continuam planejando ações para o melhoramento de suas práticas.

Sobre esta reflexividade vivenciada a partir dos casos de ensino, trouxemos mais dois depoimentos que a enfatizam como **meio pelo qual o professor se realiza e se constitui enquanto profissional**. Além disso, os extratos a apresentam como percurso de troca e compartilhamento. Ao questionarmos sobre as reflexões desenvolvidas pelos/as professores/as ao narrar suas experiências, responderam:

:

A situação narrada no meu caso de ensino caracteriza meu exercício da docência, **o caso percorrido traz reflexões acerca das ações pedagógicas, meu olhar crítico de minha postura profissional e a função social que se revela durante o caso. Todas essas dimensões denotam meu trabalho, e a reflexão que eu realizo me constituindo em todo o processo de ensino e aprendizagem.** (ME, 4ª Sessão de pesquisa, 2020, grifo nosso).

Para mim, principalmente, reflito sobre como nós professores precisamos estar preparados para surpresas, pois nem sempre vai ocorrer aquilo que esperamos. **Estar aberto as diversas possibilidades que surgem é**

**primordial para que possamos compreender o processo educativo, nossos alunos, as dificuldades que surgem.** E a partir disso aprender a como agir nas situações que ocorrem em sala de aula e fora dela. **Refletir sobre a minha prática, é isso que vai me acompanhar sempre ao exercer minha profissão.** (ME, 4ª Sessão de pesquisa, 2020, grifo nosso).

O primeiro depoimento acima explicita o exercício da reflexividade mobilizado a partir dos casos de ensino como caminho que o proporcionou um olhar crítico a respeito de sua própria postura profissional, assim como meio pelo qual o professor pôde ir se constituindo ao longo de todo o processo de ensino/aprendizagem. Ao pensarmos sobre estas dimensões, concordamos com Alarcão (2011), quando afirma que a ideia de professor reflexivo está baseada na “consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”.

Desse modo, quando o professor afirma que por meio de uma postura reflexiva aprende sobre seu fazer e desenvolve-se, evidencia estar em um processo de imersão profissional que leva em conta os elementos próprios que construiu ao longo de suas trajetórias, mas também coletivos, a partir das relações experienciadas, expressando que as ações que desenvolve em sua prática estão pautadas em uma **perspectiva humana, consciente das subjetividades, da emoção, da sensibilidade.**

Ademais, Alarcão (1996, p. 175) afirma que: “a reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, na atitude de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça” e com base nestas considerações, vemos que nos dois depoimentos dos professores há essa vontade, essa busca por fazer sempre o melhor, evidenciando que **vivenciar o movimento de intervenção nas sessões com os casos de ensino contribuiu para que, além de entender mais sobre suas turmas, pudessem transformar suas práticas de maneira significativa, como apresentado no excerto abaixo:**

[...] a gente está ajudando na pesquisa só que a ajuda de vocês para mim e pela fala de MG para ela também é enorme, porque através dos casos de ensino **nós estamos refletindo sobre nossas ações na sala de aula.** Principalmente porque somos iniciantes, então temos um montão de coisa para aprender ainda. Mas **a reflexão sobre os casos de ensino que estamos fazendo aqui toda semana está ajudando a entender um pouco mais a nossa turma, nos ajuda a visualizar como podemos agir diante de determinadas situações,** então eu penso que esse **movimento de troca e compartilhamento** poderia sim ser usado por outros professores e principalmente com iniciantes, acredito que seria muito significativo pois para nós que estamos começando está sendo ótimo mesmo. **Inclusive, penso que deve se espalhar na rede porque eu mesma queria muito participar de outras formações assim.** (MV, 4ª Sessão de pesquisa, 2020, grifo nosso).

Acima, a professora MV confirma a importância da reflexão que foi exercitada ao longo de toda a pesquisa por meio dos casos de ensino e apresenta o quanto aprendeu ao longo desta experiência, afirmando que por meio deste percurso obteve ajuda quanto às demandas de sua turma, assim como direcionamentos para algumas das diferentes situações que enfrentou na escola. Além disso, a professora menciona a **dimensão da significância**, apresentando que **para professores/as em início de carreira, a intervenção com os casos de ensino pode ser um bom caminho de desenvolvimento profissional.**

Quanto a estas afirmações, pensamos que o que faz ter significado para a professora, assim como para os demais, é o fato de as discussões partirem de seus cotidianos conforme defendido por Alarcão (2011), onde podem refletir com certa inteireza, haja vista que estão por dentro de todas as situações, não sendo alheias ou exteriores a eles/as.

Quando a professora diz “**esse movimento de troca e compartilhamento poderia sim ser usado por outros professores e principalmente com iniciantes. Acredito que seria muito significativo, pois para nós que estamos começando está sendo ótimo**”, ela ressalta o sentido que a pesquisa teve para si mesma e, assim, corrobora com as considerações que tecemos ao longo desse estudo, que somente os professores, inseridos em seus contextos é que podem afirmar os sentidos das experiências vivenciadas ao longo de suas trajetórias.

Em seu depoimento, a professora MV afirma também a **dimensão formativa** experienciada por meio da intervenção desenvolvida com os casos de ensino nesta pesquisa. Ao pontuar que a partir desta pôde aprender de maneira significativa sobre a docência e que através dos encontros semanais pôde entender melhor seu fazer, reitera os casos de ensino enquanto estratégias formativas conforme concebemos neste trabalho, configurando-os enquanto caminho de desenvolvimento profissional significativo para professores/as iniciantes.

Além disso, o extrato também aponta um outro eixo de discussão desta categoria: **a coletividade**. Ao afirmar que o movimento de troca e compartilhamento realizado com os casos de ensino foi algo significativo que a ajudou a se desenvolver profissionalmente, propõe que a experiência se estenda pela rede, alcançando outros/as professores/as sobretudo iniciantes, expressando uma consciência coletiva de cuidado não apenas com o seu desenvolvimento profissional, mas com o dos colegas também.

Sobre essa dimensão da **coletividade**, em outros momentos de discussão os/as professores/as também afirmaram a partilha de experiências como contribuição das sessões com os casos de ensino, **apontando as trocas como uma alternativa à aprendizagem e desenvolvimento**, quer seja dos/as estudantes ou de si mesmos/as. Vejamos:

[...] mesmo sabendo que as dificuldades são diferentes de sala para sala, mesmo que sejam do mesmo ano, mas quando você **partilha as experiências** e dúvidas com professores do mesmo ano, ou até mesmo de outro como os do segundo ano, por exemplo na hora do “cafezinho” onde estamos sempre eu e MG lá, a gente sempre conversa e algumas coisas que eu sei que ela não vai conseguir me ajudar em tudo por causa do ano, mas tem outras que **eu sei que partilhando a gente consegue ir clareando o caminho da gente, então esses momentos aqui também são importantes porque ajudam nisso, porque o que nós queremos é desenvolver da melhor forma nossa sala de aula.** (MV, 2ª Sessão da pesquisa, 2020, grifo nosso).

Sim, pegando gancho nessa tua fala sobre **melhorar a prática, é nessa questão do pouco tempo que o professor tem que a gente precisa criar formas de se encontrar, seja no momento do cafezinho, as trocas de experiências precisam acontecer. É importante estar sempre partilhando ideias, recursos didáticos, materiais didáticos para colocar em prática são momentos em que a gente se preocupa com esse desenvolvimento profissional não só o nosso, mas também o do colega não é?** (ME, 2ª Sessão da pesquisa, 2020, grifo nosso).

Com base nos excertos acima, podemos perceber o valor das trocas no coletivo, no que se refere à imersão profissional de professores/as iniciantes, quando apresentam que embora se tratando de desafios diferentes, as possibilidades de aprendizagem pela via da socialização entre pares são reconhecidas. Ao afirmar “**eu sei que partilhando a gente consegue ir clareando o caminho da gente**”, a professora potencializa as relações que são desenvolvidas na escola apresentando que por meio destas a docência é fortalecida, o que revela ganhos não apenas para si mesma, ou para a colega mencionada, mas para toda a escola e comunidade envolvida.

A compreensão de coletividade enquanto meio de cooperação do grupo de professores/as nos permite concordar com Ponte (1998), quando afirma que ambientes formativos que levam em conta os contextos coletivos podem favorecer o desenvolvimento profissional docente, configurando-se como lugares em que professores/as interagem uns com os outros, apoiam-se, ampliam seus repertórios e se acolhem nas diferentes demandas que urgem da sala de aula.

Por isso, vemos também na fala de ME essa clareza quanto à necessidade de colaboração, pois quando afirma que é preciso “**criar formas de se encontrar**”, o professor revela estar interessado não apenas na sua aprendizagem profissional, de maneira individualizada. Quando menciona preocupação não apenas com o seu desenvolvimento, mas também com o do/a colega, o professor evidencia que valoriza os momentos em grupo e, para além disso, demonstra compromisso social, ético e sensível para com a docência, elementos tão necessários em nossos dias.

Ainda sobre a dimensão da coletividade, é preciso atentar ao fato de que não se trata de algo simples, considerando as inúmeras demandas que possuem os/as professores/as dos anos iniciais. No entanto, vimos em diferentes depoimentos dos/as participantes, certa sensibilidade, que direcionou seus olhares para as possibilidades de aprendizagem em interação com os/as companheiros/as de trabalho. Ao questionarmos aos professores, sobre qual o aprendizado que ficou da experiência com os casos de ensino, eles mencionam de forma clara que **percebem o outro e se veem como auxiliares para que outros/as professores/as possam também aprender**. Vejamos os extratos:

O aprendizado é algo constitutivo e processual em nossa profissão, em relação ao caso narrado este **se revela na sensibilidade de perceber o outro, seja aluno, seja professor, enquanto sujeito aprendente e de saberes, e de perceber a importância da função social deste caso**, ressaltando nossa postura profissional. (ME, 4ª Sessão da pesquisa, 2020, grifo nosso).

Aprendi que outras pessoas podem **desenvolver a mesma atividade que eu e tirar delas novas percepções. E que eu posso auxiliar em sua prática na sala de aula e contribuir também**. (MG, 4ª Sessão da pesquisa, 2020, grifo nosso).

Sobre a coletividade sabe o que eu acho? **Se a escola não for coletiva a gente não chega a lugar nenhum**. E isso vai dos professores, dos alunos, das famílias, dos funcionários da limpeza e todos. Se a gente trabalhar na coletividade a gente vai colher lá na frente. (MV, 1ª Sessão da pesquisa, 2020, grifo nosso).

Como visto acima, ambos sabem da importância de seus papéis e confirmam isto quando afirmam que os casos que produziram relatam sua postura profissional ou, ainda, que podem auxiliar na prática de outros colegas. Esses trechos, além de revelarem que os/as professores/as consideram o outro como importante em seu desenvolvimento, evidenciam que **se comprometem com a continuidade das aprendizagens de seus colegas e o desenvolvimento da escola como um todo**.

Além disso, os/as professores exemplificam a imersão na docência que foi experienciada a partir dos casos de ensino, quando mencionam a **sensibilidade para perceber o outro**, seja estudante, seja professor, enquanto sujeito aprendente e de saberes, e de perceber a importância deste para seu desenvolvimento profissional. Isto confirma o **movimento de mergulho e aderência à profissão, que foi vivenciado ao longo da pesquisa com os casos de ensino, em que os/as professores/as envolveram-se com a escola, expressando compromisso ético e social, pautando suas ações em uma perspectiva coletiva e sensível, levando em conta as dimensões humanas de todos os envolvidos**.

É esta imersão que pensamos ser um achado da pesquisa, uma vez que enquanto professores/as iniciantes, poderiam estar ainda inseguros, sem muita disposição para compartilhar, mediante os desafios do contexto em que estão inseridos. Se rememorarmos as especificidades do espaço onde atuam, veremos que se trata não apenas de uma escola nova, mas de toda uma comunidade nova, com aproximadamente três anos de existência. É um grupo social que ainda vem lutando para consolidar sua identidade e, nesta busca, diferentes **questões de vulnerabilidade social são destacadas, como a violência, o tráfico, dentre outras**. Como podemos ver nos extratos abaixo:

É porque também a Escola arte e cultura do barro, **as pessoas não queriam ir para lá**. Particularmente eu aceitei como primeira opção, porque eu moro pertinho, então para mim foi estratégia geográfica. Mas eu fiquei sabendo que **as pessoas não queriam ir para lá, porque tem uma “má fama” na comunidade, as pessoas têm certo receio**. (MG, 1ª sessão da pesquisa, 2020, grifo nosso).

Assim, crianças difíceis têm em todas as escolas, **a vulnerabilidade está em todas as escolas públicas** seja da zona rural, urbana, e penso assim também porque não teve nenhum problema lá até o momento, graças a Deus. **A gente é uma equipe bem unida, se junta, toma café...** O relato mais difícil é no fundamental dois, do 6º ao 9º ano é mais sério. (ME, 1ª sessão da pesquisa, 2020, grifo nosso)

Pensando sobre este cenário, podemos reafirmar que, diante de um contexto tão desafiador, os/as professores/as participantes da pesquisa evidenciaram por meio das reflexões mobilizadas com base nos casos de ensino, não apenas a insegurança ou o medo, mas a abertura e a disponibilidade tão necessárias ao ensinar/aprender, em um movimento de imersão na docência, sendo que as dificuldades enfrentadas dia a dia não os/as paralisam, mas os/as impulsionam a construir uma cultura institucional que os permite continuar desenvolvendo suas atividades, enxergando possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

É nesta perspectiva formativa que elucidamos o poder da estratégia de intervenção com os casos de ensino realizada com os/as professores/as, uma vez que através dela **imersão na cultura da docência por meio da tomada de consciência de seu papel social, rompendo com a condição de isolamento e competitividade que está posta em seu contexto de atuação, demonstrando responsabilidade para com a educação por meio do cuidado de sua postura profissional, de seus pares e de toda a escola**.

Pensamos que esta abertura revela também o significado que o exercício da profissão vai tendo para eles, uma vez que falam sobre suas práticas e ainda se dispõem a compartilhar suas aprendizagens com os demais colegas, o que nos permite inferir que estão abertos a

aprender, a ensinar, não apenas com os/as estudantes, mas também com todos aqueles que compõem a comunidade escolar. Para nós, essa postura revela uma sensibilidade com a docência, por meio da qual enxergam sentido em suas atividades, uma vez que não desenvolvem suas ações simplesmente porque têm que fazer, mas compreendem o real valor da profissão e aprendem por meio dela de maneira significativa.

Mediante a isto, concordamos com Gadotti (2007, p. 12), quando, ao rememorar Freire, nos diz que “o professor precisa ser muito mais um mediador do conhecimento, um problematizador.”. Para o autor, “o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que-fazer dos seus alunos” (GADOTTI, 2007, p. 12). Com base nas palavras do autor e nos depoimentos dos/as participantes desta pesquisa, pensamos que **a partir da experiência de reflexão com os casos de ensino, experimentaram uma imersão na docência de forma consciente, por meio da qual puderam encontrar sentidos para os seus fazeres e expressar de maneira sensível e significativa as aprendizagens que desenvolveram em grupo, colocando-se enquanto mediadores de seu próprio desenvolvimento, assim como dos/as colegas e estudantes.**

Continuando nossas discussões, vimos também que em diferentes momentos das sessões os/as professores/as enfatizaram a dimensão da coletividade como fundamental não apenas para o fortalecimento de suas práticas, mas para o desenvolvimento da escola como um ambiente **acolhedor**. Nos extratos abaixo, as professoras destacam a **dimensão do acolhimento, apresentando-a como importante em seus percursos iniciais na profissão, assim como a humildade de saber que professores/as não sabem de tudo e precisam aprender juntos/as:**

Eu penso que os professores iniciantes têm uma necessidade muito grande de ter o apoio dos professores que já tem uma carreira consolidada, que já tem aquela experiência, então eu acho que o acolhimento, o estar aberto ao diálogo, aberto a atender as demandas desse professor iniciante, [...] porque assim, me senti bem acolhida, acolhida que eu falo também no momento de exercer o meu trabalho em sala de aula. Eu questionei muito, eu tirei muitas dúvidas sobre como era que eu poderia fazer certas coisas. Mas para que eu pudesse fazer isso eu precisei sentir que o acolhimento era recíproco, eu não senti resistências de jeito nenhum. [...]. Então **o que eu indicaria para os futuros iniciantes como nós era que fosse discutido isso, essa necessidade e essa importância de os professores com experiência poderem ajudar de forma possível aqueles que estão chegando**, porque isso é um aprendizado que eu vou levar para mim. Como eu fui muito **bem recebida** é uma coisa que eu vou levar para mim para quando eu tiver a oportunidade de ser a que tem experiência e que está recebendo esses colegas iniciantes. **Porque do mesmo jeito que foi importante para mim e graças a Deus eu tive a sorte de ter encontrado essas pessoas que me acolheram, muito dispostas a me ajudar,**

**eu quero ser isso quando chegar a minha vez.** (MV, 4ª Sessão da pesquisa, 2020, grifo nosso).

Eu concordo com essa questão do **acolhimento**, que quando a gente chegou no ambiente, primeiro que a gente viu logo os rostos conhecidos o que foi uma benção, **porque na hora que a gente chegou no ambiente pensando meu Deus, eu nunca fiz isso e agora, é agora...** Porque a gente sai da Universidade borbulhando de teorias e eu sei que a teoria e a prática se relacionam, eu não tenho dúvida disso, mas assim a teoria por si só ela não se sustenta e você não consegue não buscar meios de relacionar e outra coisa, **que bom que a gente sai, pelo menos alguns iniciantes, sabendo que não sabe de tudo.** Como diz acho que é Sócrates: Só sei que nada sei. **Porque quando a gente se propõe a dizer: eu não sei de tudo, então a gente busca aprender. Porque a gente busca novas experiências, busca ter a humildade,** ah! Porque eu me formei na federal eu não preciso disso... Preciso Sim! **Eu preciso e muito dos meus colegas que estão com mais experiência** e que bom que nossos colegas tiveram a hombridade de **compartilhar** e dizer faz assim, faz de tal jeito ou senão muda, então isso foi muito importante. (MG, 4ª Sessão da pesquisa, 2020, grifo nosso).

A partir das palavras das professoras, a dimensão da coletividade é adensada, uma vez que ambas mencionam o aspecto do acolhimento recebido como algo fundamental na chegada à escola. Sobre este ponto, retomamos Zeichner (1997) e Pérez-Gomez (1997), que apresentam que o desenvolvimento do/a professor/a que chega não é responsabilidade exclusiva e individual dele próprio. Para os autores, é preciso cuidado e atenção para que a escola e todos os indivíduos presentes estejam engajados, contribuindo para as aprendizagens de forma colaborativa.

Além disso, ao afirmar a importância do acolhimento, as professoras agradecem aqueles que as acolheram na chegada à escola, mas também mencionam que desejam perpetuar esta contribuição, sendo em breve, aquelas que acolherão novos/as professores/as. Esse posicionamento revela que além de aprenderem com os pares mais experientes, desejam praticar o que aprenderam, dando continuidade ao ciclo de desenvolvimento profissional de professores na escola.

Um outro ponto que destacamos nos extratos, é que ambas apresentam em seus depoimentos **a humildade**, na medida em que afirmam precisar do outro, reconhecendo que não sabem tudo, mesmo considerando que tiveram uma boa formação inicial na Universidade. Ao dizer que questionou muito quando chegou, assim como ao assumir que precisa, sim, das contribuições dos mais experientes, as professoras denotam que consideram em suas trajetórias, as aprendizagens que advém das relações, o que nos leva a reafirmar Freire (1996, p. 117), quando nos diz que ensinar exige decência, sem arrogância. Pelo contrário, é preciso humildade

e coerência para com a classe e com os demais, de modo que não haja distinção ente o que se diz e o que se faz.

Conforme discutido ao longo desta categoria, os/as professores/as participantes foram evidenciando a partir de seus depoimentos diferentes contribuições advindas do exercício de reflexão sobre suas práticas, realizado a partir dos casos de ensino. Dando continuidade, temos, abaixo, mais dois extratos que exprimem **as aprendizagens construídas ao longo das sessões**. Ao perguntarmos sobre as reflexões realizadas sobre as situações narradas em seus casos de ensino, passado algum tempo, o professor ME e a professora MC apontam que atentaram para elementos tais como “**o que, para que e para quem ensinam**”, além de reafirmarem o **compromisso da busca por novas estratégias de ensino**, para solucionar as demandas de suas turmas em sala de aula:

O trato com o que emergiu daquela situação vivenciada foi enriquecedor, este movimento de reflexão me trouxe lembranças das estratégias e de como foram desenvolvidas, **além de indagações e reflexões sobre como eu ensino, para que eu ensino e para quem ensino, expondo, dessa forma, a complexidade que permeia a profissão docente**. (ME, 4ª Sessão da pesquisa, 2020, grifo nosso).

Refleti que **nós professores precisamos ter uma sensibilidade aguçada para identificar os problemas que surgem nas nossas rotinas de sala de aula, é o tentar, buscar novas estratégias e solucionar**, para que um número maior de alunos/as sejam contemplados. (MC, 4ª Sessão da pesquisa, 2020, grifo nosso).

Como visto nos extratos acima, o movimento de imersão com os casos de ensino provocou os/as professores/as a repensarem suas atuações em amplos sentidos, seja no âmbito pessoal, social e coletivo de seu desenvolvimento profissional, seja nas dimensões da docência enquanto atividade fundamental para a transformação da sociedade de maneira justa. Ao expor sua preocupação com o que se ensina, como também o para que e para quem ensina, o professor sinaliza que reconhece que não há docência sem discência, conforme afirmado por Freire (1996). Este posicionamento do professor considera o estudante, independente do contexto sob o qual está inserido, em sua aprendizagem enquanto iniciante em atividade.

Além disso, ao afirmar que é preciso “**identificar os problemas que surgem nas rotinas de sala de aula, é o tentar, buscar novas estratégias e solucionar**”, a professora evidencia uma postura ativa, onde os desafios são mobilizadores das aprendizagens mútuas. Neste sentido, concordamos mais uma vez com Freire (1996), quando afirma que ensinar exige comprometimento, pois é nítido o compromisso da professora com sua atividade, quando

afirma não se conformar com a existência dos problemas, mas seguir na busca pelas soluções necessárias às aprendizagens dos estudantes, através de uma postura persistente.

Pensamos que ambos os depoimentos apresentam a generosidade de que Freire (1996) falara, tão necessária à condução das aulas. O autor afirma que a relação entre a segurança do conhecimento e a generosidade torna possível o exercício da docência com base nas três dimensões: **competência, autoridade e liberdade**. Também recordamos Nóvoa (1999, p. 20), quando afirma que “[...] No presente, o seu papel é essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática”.

Portanto, podemos inferir a partir dos depoimentos e reflexões realizadas pelos/as professores/as participantes da pesquisa, que ambas vêm sendo contempladas nas práticas que desenvolvem, na medida em que desempenham seus papéis de ensinar, tomando como base não apenas os saberes que já possuem, sistematizados e organizados, tampouco de maneira autoritária e arbitrária com os estudantes, mas articulando saberes e a autoridade necessárias a seu fazer para o pleno exercício da sua liberdade, assim como dos estudantes, de forma ética e democrática.

Neste caminho, vimos que por meio da intervenção com os casos de ensino e das reflexões mobilizadas, os/as professores construíram um caminho de imersão na docência que os permitiu enxergar os elementos formativos de suas práticas e aprender com estes, de maneira não apenas individual, mas também coletiva. Além disso, sendo este um primeiro ensaio de utilização da estratégia formativa pelos professores, vimos que enxergaram sentidos na atividade, apresentando diferentes contribuições para seu desenvolvimento profissional.

Dentre as contribuições, destacamos dois depoimentos que apontam indícios de reverberação em suas práticas, ao afirmarem que poderão **continuar utilizando a estratégia para refletir sobre seus fazeres** e expressar que sentiram **entusiasmo e prazer** ao realizar a produção a partir de sua própria experiência, como vemos nos extratos abaixo:

**O maior aprendizado que fica é entender o que são “Casos de Ensino” e ver que será uma constante em nossa atividade profissional.** Ver como ele pode nos ensinar a enxergar nossos alunos de outras formas que as vezes não enxergamos, suas particularidades, dificuldades, facilidades, métodos, enfim. Refletir sobre a prática, seja em uma dinâmica realizada ou em uma aula mais simples. **Os casos de ensino vão ocorrer em diversos momentos e nós professores precisamos refletir sobre eles para que a partir deles possamos melhorar enquanto profissionais.** (MV, 4ª Sessão de pesquisa, 2020, grifo nosso).

O sentimento é de **entusiasmo**, escrever o que é planejado, pensado, vivenciado, é de fato prazeroso e ao mesmo tempo, requer maturidade,

disciplina e auto avaliação, o **exercício da crítica e da reflexão sempre notório durante a escrita**. (ME, 4ª Sessão de pesquisa, 2020, grifo nosso).

De acordo com as palavras dos/as professores/as acima, vemos o quanto a experiência foi valiosa, uma vez que fez sentido para eles. Ao afirmar que sentiu prazer e entusiasmo ao produzir sobre seu fazer, o professor ME confirma que os processos de desenvolvimento profissional de professores precisam ter sentido, o que nos permite pensar de maneira crítica sobre as muitas formas de “formação” que acontecem muitas vezes via rede, sem considerar esta dimensão de significado, as demandas específicas de professores/as iniciantes e as interações e trocas tão fundamentais para o crescimento e amadurecimento profissional.

Pensando sobre isto, podemos inferir que a aprendizagem de professores baseia-se na apropriação da cultura profissional, conforme apresentado por Nóvoa (2009). **Através desta, os professores se integram, reinventam suas práticas e constroem caminhos outros em busca de superação dos desafios postos em seus contextos, em uma trajetória de imersão profissional pautada sob os princípios da autonomia e da humanização.**

Além disto, destacamos também a possibilidade de continuar refletindo por meio dos casos de ensino, conforme apresentado no depoimento da professora MV. Consideramos que este é também um ganho na pesquisa, uma vez que evidencia reverberação na prática dos/as professores/as participantes, indicando que as contribuições do movimento de imersão com os casos de ensino vivenciado nas sessões de discussão não ficaram restritas apenas aos encontros, mas poderão fazer parte de suas práticas. Esta possibilidade apresentada pela professora nos mostra que de fato ela enxerga o percurso com os casos como meio de desenvolvimento, pelo qual pode se tornar uma profissional cada vez melhor.

Sobre esta consciência, é importante dizer ainda que o desenvolvimento profissional a que os professores se referem não está simplesmente atrelado à ideia de aquisição de experiência com o passar dos anos, mas refere-se à construção de um percurso de aprendizagem em que a significação se faz presente, assim como a consciência de que as escolas, estudantes e a sociedade no geral mudam, o que exige constante evolução. Ao perguntarmos aos professores sobre como percebem o seu desenvolvimento profissional a partir da experiência vivenciada com os casos de ensino, afirmaram:

Ainda não tenho muita experiência, mas procuro aproveitar os mínimos detalhes da minha prática e a de meus colegas para aprender, absorver o que é bom e aquilo que eu não quero para mim. **Percebi que o desenvolvimento profissional vai ocorrer sempre, pois não sabemos tudo, minha construção como professora será realizada a cada nova situação**

**vivenciada, a cada nova leitura feita, a cada conversa com meus colegas professores, a cada formação continuada seja as indicadas pelo município ou os cursos que eu faço e farei por conta própria. Meu desenvolvimento profissional será uma constante, visto que tenho um interesse muito grande em continuar me aperfeiçoando em meus estudos, pois a escola jamais será estática, ela muda, seus alunos mudam, seus funcionários mudam, o conhecimento muda, o mundo inteiro muda, e com eles mudam as nossas necessidades.** Vida de professor é assim, é viver e estar preparado para as constantes mudanças e jamais achar que sabe tudo, pois ninguém sabe. O conhecimento muda e com ele mudamos enquanto profissionais, o que é ótimo, pois para mim o que é estático não nos auxilia por muito tempo, podendo nos deixar acomodados. E isso eu não quero para mim, quero sim beber dos conhecimentos das diversas fontes, para que a partir dele eu possa me construir como uma boa profissional, uma profissional que almeja sempre oferecer coisas boas para seus alunos. Coisas que façam eles amarem a escola, vendo-a como a principal fonte para seu crescimento, seja como pessoa, cidadão e futuro profissional. (MV, 4ª Sessão de pesquisa, 2020, grifo nosso).

**Entendi o meu desenvolvimento profissional como um construto de saberes.** Aqueles experienciados na formação inicial, nos estágios, no PIBID, devido sua importância de proximidade do *lócus* do magistério e a relação vivenciada entre teoria e prática. E aqueles que continuam sendo vivenciados e experimentados diante minha atuação profissional, e será por todo meu trajeto profissional, além de sentimentos que permeiam como a dúvida, a insegurança, estas são por mim encaradas de forma crítica e reflexiva, sendo redimensionadas em minha prática, seja em busca de aperfeiçoamento profissional em formações, especializações e outros ambientes formativos ou no compartilhamento de experiências com meus colegas no cotidiano escolar. Dessa forma, **encorajo-me diante da complexidade e das adversidades que são apresentadas.** (ME, 4ª Sessão de pesquisa, 2020, grifo nosso).

Com base nos depoimentos acima, percebemos que os professores têm uma ampla visão acerca do desenvolvimento profissional, não atrelando-o somente às formações desenvolvidas pela rede ou, ainda, a cursos de especialização que podem realizar após a formação inicial. Os/as professores/as consideram estes como importantes fontes de conhecimento, mas entendem que seu desenvolvimento envolve contínuo processo de evolução, construído por meio das leituras e atividades realizadas, mas sobretudo, pelas práticas vivenciadas na escola, seu principal *lócus* de atuação.

Além disso, vimos a partir dos extratos que ambos têm consciência da complexidade que envolve a profissão docente, mas que esta não os amedronta. Ao contrário, o professor ME reconhece a presença de diferentes desafios nesse início profissional, mas os ressignifica. Ao afirmar que reconhece os sentimentos que permeiam sua atividade como **a dúvida, a insegurança**, mas que os encara de forma crítica e reflexiva, redimensionando-os em sua prática em busca de aperfeiçoamento profissional, o professor ratifica que embora ser professor

iniciante envolva diferentes desafios, é possível ir constituindo sua identidade profissional mesmo em uma realidade complexa.

Neste sentido, concordamos, portanto, com Menezes, Nóbrega-Therrien, Rodrigues e Falcão (2015) quando afirmam que:

Dessa forma, entende-se que o professor preparado para lidar com a complexidade de uma sociedade plural e desigual, e um sujeito com diversas habilidades que se materializam na fusão do conhecimento teórico e prático, não se encontram prontos para solucionar conflitos, tal como um herói de contos de fadas. Mas, um profissional que se forma dia após dia, em presença das lutas, das frustrações, dos temores, do improvável, das incertezas e de outras tantas situações inerentes ao exercício da docência. (MENEZES, NÓBREGA-THERRIEN, RODRIGUES e FALCÃO 2015, p. 88).

Caminhando para a finalização desta categoria, é na perspectiva apresentada pelas autoras que compreendemos o desenvolvimento profissional, pautado nas realidades do dia a dia dos/as professores/as. Com base nesta consideração, percebemos que ao longo da pesquisa, a experiência de imersão vivenciada a partir dos casos de ensino possibilitou aos participantes/as a quebra da lógica arcaica e competitiva de desenvolvimento, que leva professores/as a dar conta de tudo, fechados em suas salas de aula.

Ao contrário disto, o movimento realizado com os casos de ensino evidenciou que a **amorosidade** de que Freire (2000) tanto nos falara ainda continua viva e considerada pelos professores/as, conforme apresentado no depoimento da professora MV. Ela afirma que se vê como profissional que **“almeja sempre oferecer coisas boas para seus alunos, coisas que façam eles amarem a escola, vendo-a como a principal fonte para seu crescimento, seja como pessoa, cidadão e futuro profissional”**.

Ao expor de forma clara o que deseja atingir por meio de sua atividade docente, a professora vai além das aprendizagens cognitivas e evidencia o cuidado, o compromisso ético e a sensibilidade, elementos já assinalados por Domingues (2013), como contribuições do movimento de intervenção com os casos de ensino.

Assim, podemos dizer que a experiência com os casos se configurou como caminho de imersão na docência, pautado na coletividade e na emancipação, que não fugiu da realidade complexa em que os professores estão inseridos, mas a aproveitou para propiciar um mergulho na profissão que os permitiu, de maneira autônoma e criativa, experimentar a liberdade de ser e fazer na sala de aula. Pensamos que este percurso poderá indicar a geração de uma nova cultura na escola, que os encaminhe a um desenvolvimento profissional significativo e

consistente, conforme apresentado por Mizukami (2000), buscando a superação das diferentes situações educacionais que podem surgir, por meio do exercício da reflexão contínua.

Mediante as análises realizadas até aqui, caminhamos para a etapa final da pesquisa, onde apresentamos as nossas considerações finais. Nesta seção, traremos uma síntese das análises que realizamos a partir dos dados, atentando ainda para os elementos que emergem e que indicam a necessidade de novos estudos, que possam continuar aprofundando as compreensões acerca das contribuições dos casos de ensino para a imersão na docência de professores/as iniciantes.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de todo o estudo, nos debruçamos em torno de um Problema de Pesquisa, que buscou entender **como os casos de ensino enquanto caminhos de imersão profissional e reflexão sobre a prática podem contribuir para o desenvolvimento de professores iniciantes**. Em consonância, tivemos como objetivo geral de Pesquisa **a busca pela compreensão dos casos de ensino enquanto caminhos de reflexão sobre a prática, que podem contribuir para a imersão na docência e o desenvolvimento profissional de professores iniciantes**.

Mantendo sempre este foco, percorremos um longo caminho, que envolveu diferentes etapas. Inicialmente, definimos a partir de uma discussão teórica, nossa compreensão *de professores iniciantes* a partir de Huberman (2013), como aqueles que possuem até três anos de formação; *de desenvolvimento profissional* de acordo com Carlos Marcelo (2011); Day (2001) entre outros/as autores/as que o compreendem enquanto processo individual e coletivo de aprendizagem profissional por meio do qual, professores/as aprendem sobre seus fazeres e aderem à docência e *de casos de ensino*, conforme Mizukami (2000), Nono (2005), Domingues (2013) dentre outros/as, que os veem enquanto estratégias de investigação e formação de professores, que possibilitam pela via da reflexividade, a aprendizagem da docência.

Frente a esta compreensão, continuamos nosso trajeto e realizamos uma ampla busca por meio das pesquisas correlatas. Vimos que ainda é escasso o número de pesquisas que têm como objeto de estudo os casos de ensino com professores iniciantes. No entanto, este quantitativo vem crescendo, sobretudo nas pesquisas relacionadas ao desenvolvimento profissional de professores/as. Através do conhecimento dos estudos encontrados nos diferentes contextos epistêmicos pesquisados, pudemos estreitar nossos olhares na pesquisa, fundamentando-os a partir das categorias teóricas que tiveram como eixo a discussão dos professores iniciantes, os percursos de aprendizagem da docência vivenciados e os casos de ensino em consonância com o desenvolvimento profissional de professores pela via da reflexividade.

Com bases nas discussões tecidas, seguimos em busca de responder às questões e objetivos da pesquisa, atentando, primeiro, aos elementos da aprendizagem da docência que fomentam o desenvolvimento profissional de professores iniciantes revelados a partir dos casos de ensino. Em nossa primeira categoria de análise, os dados então evidenciaram as seguintes temáticas: **desafios da prática, compromisso social e sensibilidade**. Em seguida, ao nos empenharmos nas análises das contribuições dos casos de ensino para imersão na docência de

professores iniciantes, tivemos como núcleo as temáticas da **reflexividade, coletividade e significação**.

Após a realização de tais etapas, chegamos às considerações finais e, aqui, realizamos uma síntese dos achados da pesquisa, com intuito de fomentar ainda mais a curiosidade acadêmica acerca dos temas abordados ao longo do estudo. No decorrer deste estudo, pudemos perceber que os casos de ensino com professores iniciantes possuem uma dimensão formativa específica, uma vez que para além da leitura, análise e reanálise de casos já produzidos por outros professores/as, são capazes de possibilitar o exercício da escrita autoral, meio pelo qual os professores refletem e aprendem sobre seus fazeres, apropriando-se de seus percursos.

Assim, ressaltamos as especificidades dos casos de ensino com professores iniciantes, sobretudo na perspectiva dos Grupos de Discussão, adotada em nosso trabalho, uma vez que não se trataram apenas de “reuniões para discutir determinada temática”, mas as problematizações se deram a partir de um contexto de intencionalidades planejadas, de forma que estivemos pesquisadores e participantes alinhados, interagindo na pesquisa em consonância aos seus objetivos, mantendo sempre o foco da atividade enquanto movimento de formação e desenvolvimento para ambas as partes. Foi neste sentido que pudemos reinventar a pesquisa, pois estava planejada inicialmente para acontecer de forma presencial, mas após o cenário da pandemia, fizemos os encontros *online*, podendo ser o meio virtual mais uma forma para encontros de formação de professores a se considerar.

Na perspectiva dos grupos de discussão em articulação com a intervenção realizada por meio dos casos de ensino, o estudo pôde se desenvolver de modo dialogado e participativo, e por isto, concordamos com Domingues (2013), quando os apresenta enquanto **potenciais reflexivos de aprendizagem e desenvolvimento profissional**. Desse modo, ao trabalhar com os casos de ensino, vimos que é possível ir além da descrição dos processos, em busca de soluções plausíveis a partir das relações entre os diferentes conhecimentos, adquiridos durante todo processo de aprendizagem de professores/as iniciantes, conforme apresentado por Mizukami (2000).

Neste caminho em busca de responder nosso objetivo geral de pesquisa, podemos afirmar que no que se refere a **compreender os casos de ensino enquanto caminhos de reflexão sobre a prática que podem contribuir para a imersão na docência e o desenvolvimento profissional de professores iniciantes**, analisamos que os/as participantes vivenciaram de fato um movimento de imersão na cultura da docência que os permitiu não apenas adentrar com maior profundidade nas questões da escola em que atuam, mas recriar e

reinventar possibilidades de aprender e ensinar, mesmo mediante as muitas complexidades do contexto.

Assim sendo, o movimento se configurou enquanto exercício formativo e significativo para os/as participantes, por meio do qual puderam expressar-se sem julgamentos, refletindo sobre situações específicas da sala de aula que envolveram diferentes questões. Desse modo, os elementos revelados a partir dos casos de ensino elucidaram os **desafios da prática** enfrentados, dentre os quais podemos destacar as questões de ambiência e do contexto, as especificidades das turmas heterogêneas, a falta de recursos, dentre outros. Além disso, as sessões de intervenção com os casos de ensino também explicitaram as conquistas já presentes em suas práticas, tais como o **compromisso social** para com a docência, a busca constante por manter um elo entre pares, consolidando, assim, a coletividade no ambiente escolar, a **sensibilidade**, dentre outras questões.

Pensamos que esse movimento vivenciado com os professores, por meio dos casos de ensino, além de evidenciar tais elementos, possibilitou a imersão na docência na medida em que propiciou um movimento de reflexão específico, pautado na **socialização e aprendizagem coletiva das experiências iniciais na profissão**, por meio do qual, os/as participantes puderam criar uma nova cultura docente em que assumem o compromisso de resistir e persistir desenvolvendo suas atividades de maneira consciente e crítica, rompendo com a lógica de desenvolvimento individual, meritocrática e perversa que, por vezes, está presente entre professores/as.

Essa reflexão vivenciada em conjunto pelos professores/as iniciantes ao longo da pesquisa elucidada a colaboração, tão necessária ao desenvolvimento profissional, conforme apresentado por Day (2001). O autor assegura que professores/as precisam investigar suas próprias práticas, por meio de interações entre sua experiência e a de seus pares, de forma que os desafios possam ser superados e não se tornem entraves ao longo de suas carreiras.

Tais relações foram evidentes, uma vez que cada um/uma pôde conhecer diferentes narrativas de professores/as iniciantes como caminhos para continuidade na profissão, como proposto em nosso primeiro objetivo específico, que buscou examinar, junto aos professores iniciantes, casos de ensino que levem em conta os elementos da imersão na docência e desenvolvimento profissional, sendo estes elementos os **desafios da prática**, o **compromisso social** e a **sensibilidade**, revelados a partir dos casos de ensino. Além de conhecê-los, puderam também escrever suas próprias narrativas, com base em suas vivências, sendo este nosso segundo objetivo alcançado, que foi de elaborar junto aos participantes da pesquisa, casos de

ensino que fomentem a reflexão e a imersão na docência a partir dos elementos que mobilizam em suas práticas.

Por meio dessas trocas entre pares, ficou claro que, embora atuando em turmas diferentes e enfrentando **desafios específicos de seus contextos**, os casos de ensino possibilitam que professores/as iniciantes desenvolvam diferentes estratégias, tais como a **revisitação da teoria em busca de solucionar problemas práticos do dia a dia**, como as dificuldades de aprendizagem, a inclusão e demais peculiaridades dos estudantes; **também os permite uma maior compreensão acerca dos elementos da alfabetização**, ou ainda **a análise crítica das concepções e crenças que têm orientado seus pensamentos e atitudes**, dentre outras reflexões que os/as ajudam a lidar com as diversas questões da sala de aula, em um movimento em que aprendem com seus pares, **ressignificando os saberes e reinventando suas práticas** de maneira humilde, coletiva e sensível.

Ademais, em resposta ao nosso terceiro objetivo específico, que buscou analisar como a reflexão de casos de ensino pode contribuir para a imersão na docência e o desenvolvimento profissional, vimos em nossa segunda categoria de análise que, ao compartilhar seu próprio caso e pensar sobre ele, assim como sobre os dos colegas, os professores/as identificam como contribuições a **reflexividade** exercitada ao longo da pesquisa, meio pelo qual podem se fortalecer não apenas individualmente, onde pensam sobre as suas próprias necessidades e as consideram na hora de planejar, mas também enquanto **coletivo de trabalho**, que ao atuar em uma mesma escola, constrói uma **rede de apoio** comprometida com o **sentido ético** da educação, conforme defendido por Freire (1996), para a **emancipação e autonomia dos sujeitos**.

Através deste movimento, professores/as abertos/as a aprender tiveram a disponibilidade de se expor, apresentando determinadas situações que vivenciaram para fomentar a reflexão em grupo, entendendo que esta ação os coloca em uma condição de igualdade, rompendo com a hierarquização do saber.

Destarte, como resposta às nossas proposições de pesquisa, no que se refere às contribuições dos casos de ensino enquanto estratégias de desenvolvimento profissional e imersão na docência, vimos que as possibilidades de encontrar caminhos em si mesmos para seguir aprendendo é **um achado que, além de fortalecer a própria docência, coloca os professores/as dos anos iniciais da educação básica em evidência, reafirmando-os como profissionais que sabem o que fazem, que aprendem e ensinam através da experiência e da vida**.

Também identificamos por meio das análises que a utilização dos casos de ensino enquanto estratégia de desenvolvimento profissional de professores iniciantes se configurou como um caminho de imersão que propiciou o **empoderamento dos professores**, que perceberam sua importância não apenas para os estudantes, mas para toda a rede a qual fazem parte. Ao mencionar que compreendem a **coletividade** e o outro, os/as professores/as validam seu papel no contexto da comunidade escolar e assumem essa responsabilidade perante ao grupo de se articular em busca de melhores **soluções para os desafios enfrentados**, o que possibilita um desenvolvimento profissional engendrado com base no compromisso social e ético para consigo e para com o outro.

Para além das contribuições expressas até aqui, vimos também que a experiência com os casos de ensino se confirmou como um caminho de desenvolvimento profissional que será considerado para além da pesquisa, uma vez que professores/as mencionaram a possibilidade de **continuidade do exercício de escrita autoral** enquanto meio para reflexão e aprendizagem da docência. Pensamos ser este um outro ganho do trabalho, uma vez que se configura enquanto uma alternativa formativa de apoio aos professores/as iniciantes, por meio da qual podem escrever, repensar e reelaborar suas práticas, sendo o registro um importante meio para problematização, reflexão e busca por soluções por meio de uma didática inovadora, conforme afirmado por Pimenta (2005).

Ainda neste sentido, a pesquisa evidenciou que **estar imerso na docência envolve não apenas a execução das atividades ou a inserção em determinada rede. Mas, sim, um mergulho na profissão que abarca os elementos externos do contexto, da comunidade, dos estudantes e da escola, mas, sobretudo, os elementos internos, como os seus percursos formativos, as trajetórias e experiências mobilizadas, as relações, os sentimentos, as subjetividades...** Por isto, valorizamos o trabalho realizado com os casos de ensino enquanto estratégia para esta imersão, uma vez que, por meio do exercício de escrita reflexiva proposto por Domingues (2007), professores/as assumem um papel de escritores/as de suas próprias práticas, aprofundando-se em compreender mais sobre si mesmos/as, em um exercício de autoavaliação e autoria que propicia um desenvolvimento de dentro para fora.

Por meio das reflexões realizadas, confirmamos as questões já sinalizadas por alguns autores, (HUBERMAN, 2013; CAVACO, 1999; ANDRÉ, 2001; CARLOS MARCELO, 1999), de que a iniciação na profissão é algo complexo, que exige esforço constante e que requer apoio, o que indica a necessidade urgente de voltarmos os olhares para esta fase. Além disso, o trabalho também serviu como **apoio aos professores/as** pela via de uma **escuta atenta** que

envolveu suas demandas, **sem modificá-las ou impor mudanças**, mas propondo **reflexões** de modo que suas angústias puderam ser acolhidas.

Evidenciamos, portanto, que todo o movimento de intervenção com os casos de ensino fomentou nos professores o **olhar sensível**, instigando-os a revisitar suas práticas e pensar sobre elas, observar as entregas que têm realizado que ainda precisam ser aprimoradas e, também, de forma generosa, atentar para os ganhos já conquistados ao longo do percurso. Como vimos nas discussões dos dados, ao vivenciarem a pesquisa, os professores experimentaram uma imersão na docência por meio da qual elucidaram a **tomada de consciência de seu papel social**, enxergando sentido em sua atividade.

A pesquisa com os casos de ensino também se revelou enquanto caminho de aprendizagem significativa em que a **ressignificação dos saberes** se deu a partir do estreitamento da distância entre a **universidade e a escola**, articulação tão necessária ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes, conforme defendido por Marcelo Garcia (1999). Primeiro, os professores sinalizaram em diferentes momentos que os saberes aprendidos em sua graduação estão presentes em suas práticas e vem sendo ressignificados a partir das diferentes demandas que surgem na escola.

Segundo, a respeito desta articulação os professores/as afirmaram que percebem a necessidade de estar em **constante contato com o contexto acadêmico, seja por meio de pesquisas, seminários, encontros e estudos, ou por meio de formações continuadas que possam acontecer via rede**, considerando que, por meio destas relações, o seu desenvolvimento profissional também acontece de maneira consistente e embasada.

Sobre esta questão, reafirmamos a necessidade de pensar em formações colaborativas que permitam aos/as professores/as da educação básica a manutenção do vínculo com a universidade, de modo que suas práticas possam fomentar novas pesquisas, contribuindo para a continuidade da ciência e, em contrapartida, a universidade os ajude a ampliar os saberes teóricos, contribuindo, assim, com o desenvolvimento profissional pela via da **significação**.

Conforme apresentado, em nosso trabalho, nos empenhamos em avançar nas considerações acerca das contribuições dos casos de ensino enquanto estratégia de desenvolvimento profissional potente e imersão na docência de professores/as iniciantes. Por meio das análises tecidas junto aos participantes, podemos dizer que as reflexões avigoraram a **necessidade de atenção e cuidado com essa fase inicial vivenciada pelos professores recém-chegados**, considerando que o desenvolvimento profissional se dá enquanto processo contínuo, mas para que isto aconteça, as **condições de trabalho**, sob as quais estes professores são colocados, precisam ser favoráveis.

Por isso, concordamos com André (2015), quando afirma que é fundamental a implementação de **uma política pública de apoio ao professor iniciante**, ainda que seja por meio de projetos ou de programas que favoreçam o seu desenvolvimento profissional e os insira no contexto real da escola, propiciando uma **imersão em que professores/as experientes e recém-chegados possam interagir, dialogar e aprender sobre a docência**. A autora afirma, ainda, que é preciso que este processo se diferencie da formação inicial e continuada, uma vez que tem peculiaridades que precisam estar alinhadas às demandas reais dos/as professores/as e às necessidades da comunidade escolar.

Além disso, a experiência narrada ao longo da pesquisa pode contribuir para que políticas de desenvolvimento profissional sejam elaboradas, contemplando as especificidades dos professores/as iniciantes e enxergando-os como **autores de suas próprias trajetórias** que têm a ensinar e aprender. Ressaltamos, assim, a importância de que **políticas de imersão e desenvolvimento profissional de professores iniciantes sejam pensadas**, para que possam se fortalecer não apenas individualmente, mas também em coletivo.

Pensamos que é por meio de movimentos formativos que propiciam **a escrita de si, a reflexão em grupo, as trocas**, que se torna possível não apenas a continuidade na profissão, mas a imersão na docência **enquanto mergulho em um projeto de educação que expressa o compromisso social com a atividade docente, por meio do respeito às subjetividades, sentimentos e emoções dos professores/as**. Nesta imersão, **as ações de ensinar e aprender desenvolvem-se em uma dialética que possibilita a socialização e ampliação dos saberes individuais e coletivos, em que professores/as iniciantes produzem e se produzem por meio das relações com o mundo, com o outro e com sua própria história, construindo sentido e empenhando-se na permanência na docência de maneira significativa e humana**.

Diante destas considerações, nosso pressuposto de que o trabalho com os casos de ensino pode possibilitar o **desenvolvimento de uma rede de apoio** – que engendrada no contexto da prática permite ao professor iniciante a **apropriação profissional** e a **aderência aos aspectos e saberes que constituem a expertise de sua profissão**, podendo gerar ainda um **fortalecimento da docência** por meio de relações que não se pautam isoladamente, mas em **coletivo** – foi confirmado e, para além destas contribuições, evidenciamos a imersão na docência enquanto resultado do trabalho realizado com os casos de ensino.

No que se refere ao **desenvolvimento de uma rede de apoio** e a **coletividade**, vimos que é uma contribuição das sessões com os casos de ensino, pois já em nosso primeiro encontro, ao discutirmos questões específicas de alfabetização e letramento a partir do caso de ensino Monteiro Lobato e suas criações (NONO, 2005), a professora MV expôs alguns desafios de sua

turma em relação aos diferentes níveis de escrita em que os estudantes se encontravam e, ao pensar sobre estes, afirmou que: *“Quando a gente se organiza dessa forma coletiva ajuda, porque não fica tão sobrecarregado para a gente”* (MV, 1ª Sessão da pesquisa, 2020). A partir de suas palavras, podemos perceber que, de fato, as sessões de discussão com casos de ensino se configuraram como um espaço em que para além de compartilhar as experiências, os professores puderam sentir-se apoiados e acolhidos pelos/as colegas, amenizando, assim, a carga das inúmeras demandas que possuem.

Em relação à **apropriação profissional**, vimos que os professores puderam repensar sua prática a partir do que ia sendo partilhado, quer seja sobre leitura, escrita ou outras questões. Através da reflexão sobre as diferentes estratégias apresentadas nos casos, os/as professores/as enxergaram possibilidades de adequar às práticas as suas realidades, como afirmado pela professora MG: *“Me chamou bastante atenção esse tipo de atividade para crianças dessa idade, eu não imaginava que eles conseguiam acompanhar sequência lógica, mas eu achei bem interessante, até para adaptar para nossa realidade e realizar com nossa turma”* (MG, 3ª Sessão da pesquisa, 2020). Assim, vimos que os/as professores/as foram se apropriando das estratégias utilizadas pelos seus pares, vendo que podem também utilizá-las para o desenvolvimento de sua turma, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Além disso, vimos que os **saberes que constituem a expertise da profissão docente** ganharam aderência por meio da reflexão sob a prática mobilizada a todo tempo com os casos de ensino. Professores/as iniciantes puderam rever suas práticas de planejar, de ensinar, de avaliar, dentre outras, articulando os saberes da formação profissional, os curriculares, os disciplinares e os da experiência, conforme Tardif (2014), de maneira significativa. Sobre isto, o professor ME afirma: *“Penso que é toda uma trajetória da formação inicial e agora profissional e é tudo isso que nos faz pensar qual o sentido da atividade que estou propondo para o meu aluno? Vai tocá-lo?”* (ME, 2ª Sessão da pesquisa, 2020). Neste extrato, vemos o exercício da reflexão em que o mesmo demonstra consciência de que sua atuação envolve diferentes saberes fundamentais ao ensino, porém destaca ainda que estes precisam ser repensados sempre para que possam ter sentido para professor e estudantes.

Em síntese, através da experiência com os casos de ensino, os professores imergiram em um movimento de aprendizagem profissional que fomentou o **fortalecimento da docência**, na medida em que não apenas de modo individual, mas em coletivo, puderam se apoiar, pensar sobre suas práticas e contribuir com o desenvolvimento do todo: colegas professores/as, estudantes, escola, comunidade. Em diferentes momentos da pesquisa, os/as mesmos/as demonstraram compromisso com a docência, assim como com seu próprio percurso

profissional, conforme depoimento da professora MG: *“Isso me fez refletir que é na escola pública que a gente precisa resistir, a gente não pode desistir”*. (MG, 1ª Sessão da pesquisa, 2020). Ao se referir ao movimento vivenciado com os casos de ensino, a professora expôs ainda que de forma indireta um fortalecimento de si enquanto professora da educação básica e o seu comprometimento com a escola e com a docência, ao afirmar que precisa continuar, insistir e resistir.

Neste sentido, enfatizamos que sendo a imersão um movimento de mergulho na profissão, onde sentimentos, emoções e subjetividades são consideradas, ao construir uma rede de apoio e socializar os saberes que foram sendo aprendidos ao longo das experiências e percursos através dos casos de ensino, professores/as iniciantes vivenciaram um processo de aprendizagem e desenvolvimento significativo por meio do qual aderiram à profissão e se fortaleceram através da **reflexão de suas próprias práticas**, do exercício da **autoria**, da **coletividade**, manifestando, assim, o desejo de **permanência na profissão**, mesmo mediante os diferentes desafios do contexto em que atuam.

Com base nestes achados, destacamos que ao longo do estudo, novas questões foram surgindo acerca do trabalho com casos de ensino. Em nossa última sessão, ao refletirmos com o grupo de professores/as, surgiram algumas indagações, dentre as quais destacamos: De que outra(s) maneira(s) os casos de ensino podem ser inseridos na rotina formativa de professores a fim de fomentar a imersão e o desenvolvimento profissional destes/as? Que resultados o trabalho com os casos de ensino de maneira mais individualizada pode produzir?

Para além destas questões, pensando ainda sobre percursos de desenvolvimento profissional não apenas de professores iniciantes, uma vez que a aprendizagem da profissão precisa ser pensada em uma perspectiva contínua, nos questionamos: Que outras estratégias de imersão e acolhimento de professores/as iniciantes vêm sendo pensadas no Brasil que podem se efetivar nos diferentes contextos de atuação destes profissionais? Que políticas de formação e desenvolvimento profissional podem ser pensadas tomando os casos de ensino como estratégia formativa de professores em exercício da docência? Como podemos pensar em uma proposta de formação com base em casos de ensino que relacione os saberes de professores experientes e professores iniciantes de maneira que a socialização entre estes possa fomentar a imersão e o desenvolvimento profissional?

Pensamos que estas questões podem possibilitar a continuidade de nosso estudo, uma vez que se configuram enquanto desdobramentos que nos impulsionam na direção de novos encaminhamentos de pesquisa, complementando as discussões e teorizações acerca dos casos de ensino e valorizando a estratégia no que se refere à imersão e desenvolvimento profissional

de professores/as iniciantes. Além disso, pensamos que estas indagações sinalizam que, embora sendo a utilização dos casos de ensino na educação uma estratégia ainda recente, há diferentes elementos possíveis de serem pensados e estes precisam ser considerados nos estudos e pesquisas que têm como foco a continuidade da formação docente.

Destarte, concluímos nossa pesquisa apresentando que, de fato, os casos de ensino se configuraram como **estratégias que podem propiciar o desenvolvimento profissional** apontando que, no presente estudo, a experiência se configurou como movimento de imersão na docência por meio da qual professores/as puderam **ampliar os olhares sobre seus contextos de atuação**, de modo que, sendo bastante complexos, puderam reinventar possibilidades de seguir desenvolvendo a si mesmos e aos estudantes sem perder de vista as **dimensões éticas, sensíveis e humanas da docência**, partindo de suas próprias práticas para recriar novas possibilidades.

Concordamos, mais uma vez, com Domingues (2013), quando afirma que o trabalho com os casos de ensino não apenas possibilita o desenvolvimento dos/as professores/as participantes, mas fomenta também o nosso desenvolvimento enquanto pesquisadores/as, em uma **perspectiva sensível e emancipatória**. Após a conclusão da pesquisa, podemos dizer que fomos (trans)formadas através do **compartilhamento**, dos saberes expressos e, mais ainda, por meio da **força e amorosidade revelada em todo o percurso**. Encontrar professores/as iniciantes aguerridos, que desempenham suas atividades de maneira consciente e crítica, nos enche de alegria e fé na esperança de dias melhores.

Assim, finalizamos imersas no movimento da pesquisa que para além das contribuições relacionadas à própria docência tais como: a experiencição da sensibilidade, a vivência de uma rede de apoio engendrada na prática, a possibilidade de exercitar a autoria e a alteridade, assim como o fortalecimento da docência por meio do desenvolvimento coletivo da profissão, propiciou a criação de um outro movimento formativo que nos uniu, sobretudo em um período de tantas fragilidades devido à pandemia.

Estar em contato com professores/as semanalmente compartilhando esperança a partir de seus exemplos na docência nos trouxe a consciência de que, enquanto professores/as precisamos ouvir cada vez mais uns aos outros, de modo que se torne possível superar desafios e vencer juntos os obstáculos da carreira docente a partir da reflexão coletiva e das construções partidas da prática. Além disso, aprendemos que fazer pesquisa nunca deve ser uma atividade completamente prescrita, engessada. Mas uma experiência que nos traga a liberdade da recriação, da inventividade e da alegria, sem perder de vista os eixos do estudo.

Outrossim, através da escuta de si e do outro, do acolhimento das demandas que permeiam a sala de aula e a profissão docente foi possível entender que a pesquisa é viva, nos constrói e reconstrói na medida em que cruzamos com os diferentes conhecimentos que ela nos traz. Portanto, vida, escola, crianças, professores/as e saberes, se entrelaçaram nos trazendo até aqui, na certeza de que a afetividade, a generosidade e o respeito estiveram presentes ao longo de toda a caminhada.

## REFERÊNCIAS

- ABRÃO, José Carlos. Quando professores e professoras do ensino fundamental relatam suas trajetórias profissionalizantes. *In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 24., 2001, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, 2001. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm>. Acesso em: 10 fev. 2019.
- ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. *In: ALARCÃO, Isabel. (Org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996. p. 171-189.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria Do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 6, n. 11, p. 109-126, 31 dez. 2014. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/108>. Acesso em: 26 mar. 2019.
- ALBERTON, Anete. Como Escrever um bom Caso para Ensino? Reflexões sobre o Método. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 22, n. 5, 2018. Disponível em: <https://rac.anpad.org.br/index.php/rac/article/view/1297>. Acesso em: 10 fev. 2019.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaz Afonso. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaz Afonso; SIMÕES, Regina H.S.; CARVALHO, BRZEZINSKI Janete M. Iria. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2020.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaz Afonso. Pesquisa, Formação e Prática Docente. *In: ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaz Afonso. (Org). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas-SP. São Paulo: Papirus, 2001.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaz Afonso. Políticas e Programas de Apoio aos professores Iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742012-000100008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742012-000100008&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 07 fev. 2020.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz Afonso. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n86/0104-4036-ensaio-23-86-213.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2018.
- AZEVEDO, Maria Nizete de. **Mediação Discursiva em aulas de ciências, motivos e sentidos no desenvolvimento profissional docente**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18122014-103004/en.php>. Acesso em: 10 fev. 2019.

BARNETT, Ronald. **A universidade em uma era de supercomplexidade**. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2005.

BIELLA, Marina Salles. **Ações formadoras e significação da docência na atividade de ensino**. 2018. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses-disponiveis/48/48134/tde-14122018-091235/pt-br.php>. Acesso em: 26 mar. 2019.

BOHNSACK, Ralf; WELLER, Wivian. O método documentário e sua utilização na análise de grupos de discussão. *Educação em Foco*. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF**, Número Especial, 2006.

BORBA, Kátia Pereira de. **Desenvolvimento profissional docente: um estudo com professores enfermeiros universitários**. 2017. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses-disponiveis/22/22133/tde-28032018-155822/pt-br.php>. Acesso em: 10 fev. 2019.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educ. Soc.**, v. 22, n. 74, p. 59-76, 2001. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302001000100005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302001000100005&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 17 abr. 2020.

BOSCOLO, Dulcineia. **O desenvolvimento profissional do professor: o lugar do conceito geográfico de lugar**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2018. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses-disponiveis/8/8136/tde-15032019-120436/es.php>. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20152018/2015/lei/113146.htm#:~:text=Art.,sua%20inclus%C3%A3o%20social%20e%20cidadania](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/113146.htm#:~:text=Art.,sua%20inclus%C3%A3o%20social%20e%20cidadania). Acesso em: 29 jul. 2020.

BRASIL, Ive Carine Rodrigues Lima. **Formação Profissional e atuação de Professores iniciantes na docência: um estudo exploratório**. 2015. 254f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Católica de Brasília. Disponível em: <https://btd.uceb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/806/1/Ive%20Carina%20Rodrigues%20Lima%20Brasil.pdf>. Acesso em: 13 set. 2019.

CAMINI, Lucia. **Educação pública de qualidade social: conquistas e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1. sem. 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42874>. Acesso em: 07 fev. 2020.

CARVALHO, Angelina; RAMOA, Manuela. **Dinâmicas da formação: recentrar nos sujeitos, transformar os contextos**. Porto: Asa, 2000.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. *In*: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan. Teacher Learning Communities. *In*: GUTHRIE, James (ed.). **Encyclopedia of Education 2nd Edition**. New York: Macmillan, 2002.

COELHO, Luciana Guidon. **Análise da necessidade de formação docente e proposta de programa de formação e desenvolvimento profissional para docentes de engenharia**. 2017. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/3/3143/tde-07112017-142711/publico/LucianaGuidonCoelhoCorr17.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

CORSI, Adriana. Maria. Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no ensino fundamental. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu, MG. **Anais[...]** Caxambu: 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/professoras-iniciantes-situacoes-dificeis-enfrentadas-no-inicio-da-pratica-docente>. Acesso em: 15 jan. 2018.

CREPALDI, Roselene. **Formação em contexto**: a contribuição de grupos de pesquisa para o desenvolvimento profissional na educação infantil. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record-/USP\\_9e21c664705b3e00d78714a6c8e6855c](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record-/USP_9e21c664705b3e00d78714a6c8e6855c). Acesso em: 10 fev. 2019.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlet. **Os casos de ensino como "potenciais reflexivos" para o desenvolvimento profissional de professores da escola pública**. 2007. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Cuiabá: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, 2007. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=94726](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=94726). Acesso em: 10 fev. 2019.

DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlet; SARMENTO, Teresa; MIZUKAMI, Maria da Graça. **Os casos de ensino na formação-investigação de professores dos anos iniciais**. Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras. Portugal: Universidade do Minho, 2012.

DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlet. **Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras em ambiente virtual de aprendizagem**: contribuições de casos de ensino. 2013. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2299?show=full>. Acesso em: 26 mar. 2019.

DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlet. O desenvolvimento profissional de professores e o uso de casos de ensino. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, v. 9, n. 2, 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7044>. Acesso em: 10 fev. 2019.

DRAGONE, Maria Lucia Suzigan; GIOVANNI, Lucia Maria. O Professor Iniciante e a Comunicação Oral em Sala de Aula: Algumas Reflexões em Direção a Políticas de Inserção Profissional Docente. *In*: GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira. **Professores Iniciantes: Diferentes Necessidades em Diferentes Contextos**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2014.

FABRI, Eliane Isabel. A produção discente de casos de ensino sobre a educação física: reflexões iniciais sobre as possibilidades para a formação de professores. *In*: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 11.; CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1., 2011, Águas de Lindóia. **Anais [...]**. Águas de Lindóia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/139706>. Acesso em: 10 fev. 2019.

FARIA, Marina; FIGUEIREDO, Klebler Fossati. Casos de ensino no Brasil: análise bibliométrica e orientações para autores. **Rev. adm. Contemp**, v. 17, n. 2, p. 176-197, 2013. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415655520130002-00004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415655520130002-00004&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 13 set. 2019.

FARIAS, Maria Isabel Sabino de.; SALES, Josete de O. Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete, S. de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro, L. Marques. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Fortaleza: Liber Livro, 2008.

FORMOSINHO, João (Coord.) **Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto, Portugal: Ed. Porto, 2009.

FRANÇA, Márcia Socorro dos Santos. **O desenvolvimento profissional dos professores iniciantes egressos do curso de licenciatura em pedagogia: um estudo de caso**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2016. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/1189>. Acesso em: 10 fev. 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2013.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. A prática docente e a construção dos saberes pedagógicos. **Revista Teias**, v. 12, n. 25, p. 212-224, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/24177/17155>

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Edunesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 155-172, mar. 2002.

Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/26349656\\_Organizacao\\_escolar\\_e\\_socializacao\\_profissional\\_de\\_professores\\_iniciantes](https://www.researchgate.net/publication/26349656_Organizacao_escolar_e_socializacao_profissional_de_professores_iniciantes). Acesso em: 26 mar. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: Novos desafios. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Escola S.A.:** Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

GALLEGO-DOMÍNGUEZ, Carmen; MARCELO GARCÍA, Carlos; MURILLO-ESTEPA, Paulino. Além das Discussões Online: aspectos cognitivos, sociais e de formação no processo de indução docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 97-112, jan./abr. 2019.

Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/rabelo.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2020.

GARCEZ, Andrea; DUARTE, Rosalia; EISENBERG, Zena. Produção e análise de videograções em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 249-262, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a03.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2020.

GARRIDO Elsa; PIMENTA Selma Garrido; MOURA Manuel de. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: **Educação continuada**: reflexões alternativas. Campinas: Papirus; 2000.

GATTI, Bernadette Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Editora Plano, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Ed. Liber Livros, 2007.

GATTI, Bernadette Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 13 set. 2019.

GATTI, Bernadete. Angelin; BARRETTO, Elba. Siqueira. Sá; ANDRÉ, Marli Eliza. Dalmazo Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs).* **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIESTA, Nangela Caporlândia. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?** 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIORDAN, Marcelo; HOBOLD, Marcia de Sousa. Necessidades formativas dos professores iniciantes: temáticas prioritárias para a formação continuada. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 7, n. 12, p. 49-66, 30 jun. 2015. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/191-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/191-0.pdf). Acesso em: 26 mar. 2019.

GIORDAN, Marcelo; POSSO, A. Análise de episódios de ensino: articulando os discursos teórico e prático na formação de professores. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, Número Extra, p. 2579-2584, 2009. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/294423>. Acesso em: 13 set. 2019.

GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira. **Professores Iniciantes: Diferentes Necessidades em Diferentes Contextos**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2014.

GIOVANNI, Luciana Maria; GUARNIERI, Maria Regina. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: Distância, ambiguidades e tensões. *In: GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira (Orgs).* **Professores iniciantes: Diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2014. p. 33-44.

GONÇALVES, João Alberto. A carreira das professoras do ensino primário. *In: NÓVOA, António (Org.).* **Vidas de professores**. Porto, PT: Porto Editora, 1992. p. 141-169.

GUARNIERI, Maria Regina. **Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. *In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.).* **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p.05-24.

GUIMARÃES, Vanessa Cardoso. **Casos de assombração: da construção da narrativa à organização tópica na retextualização do oral para o escrito em contexto escolar**. 2003. 157 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, António (Org.).* **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2013. p. 31-61.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Lisboa: Porto Alegre: Artmed, 2010.

LACERDA, Cecília Rosa. Casos de ensino como estratégia de formação de professores do ensino superior. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais [...]**. Porto de Galinhas, 2012.

LIMA, Emília Freitas de; CORSI, Adriana M.; MARIANO, André, L. S; MONTEIRO, Hilda, M.; PIZZO, Silvia, V.; ROCHA, Gisele, A.; SILVIERA, Maria, F. L. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação & linguagem**, v. 10, n. 15, p. 138-160, jan.-jun. 2007. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/161/171>. Acesso em: 20 mar. 2020.

LUDKE, Menga. **O professor e a pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

LOURENZETTO, Arlette. **Processos formativos de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2008. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UPM\\_eb9f4bc28598349f285fc7289d38596f](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UPM_eb9f4bc28598349f285fc7289d38596f). Acesso em: 10 fev. 2019.

MAIA, Julaiian de Oliveira. **Investigando o desenvolvimento profissional docente em mestrados profissionais em ensino de ciências**. 2017. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/-disponiveis/81/81132/tde-10072018-114811/pt-br.php>. Acesso em: 10 fev. 2019.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. *In*: FORACCHI, Marialice. (Org). **Karl Mannheim**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1982. p. 67-95.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, 1998. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09\\_06\\_CARLOS\\_MARCELO.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_06_CARLOS_MARCELO.pdf). Acesso em: 26 mar. 2019.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de Professores: centro de atenção e pedra-de-toque. *In*: NÓVOA, António (Org): **Os professores e a sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote Editora, 2007.

MARCELO GARCIA, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarrollo Profesional Docente**: Como se aprende a enseñar? Madrid: Narcea, 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação de Professores**, v. 3, n. 03, ago-dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/download/17/15/>. Acesso em: 16 jun. 2020.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Políticas de inserción en la docencia**: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Santiago: Preal, 2011.

MARCELO, Carlos.; BURGOS, Denia; MURILLO, Paulino; LÓPEZ, Altagracia; GALLEGODOMÍNGUEZ, Carmen.; MAYOR, Cristina; HERRERA, Barbarita; JÁSPEZ, Juan. F. La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. El programa INDUCTIO. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 71, n. 2, p. 145-168, 2016. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/21>. Acesso em: 26 mar. 2019.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción en la docencia en latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1224-1249, out./dez. 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/321701024\\_Politicas\\_y\\_programas\\_de\\_induccion\\_en\\_la\\_docencia\\_en\\_Latinoamerica](https://www.researchgate.net/publication/321701024_Politicas_y_programas_de_induccion_en_la_docencia_en_Latinoamerica). Acesso em: 15 fev. 2020.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, Rosana Maria; SOUZA, Ana Paula Gestoso de; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Licenciandas em pedagogia e professoras iniciantes: diálogo por meio de narrativas online. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luís. **Anais [...]**. São Luís, 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/tp.htm>. Acesso em: 10 fev. 2019.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 2, p. 485-504, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/16957>. Acesso em: 17 abr. 2020.

MELLO, Guiomar, N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. São Paulo Perspec. vol.14 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100012>. Acesso em: 10 fev. 2019.

MENEZES, Eunice Andrade de Oliveira; NÓBREGA-TERRIEN, Silvia, M.; RODRIGUES, Cícera, S. D.; FALCÃO, Giovana, M. B. Formação e desenvolvimento profissional de professores: elementos norteadores da ação docente na perspectiva crítico-reflexiva. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 27, n. 28, p. 87-97, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/download/63951/38169>. Acesso em: 07 fev. 2020.

MERSETH, Katherine. Case studies and teacher education. **Teacher Education Quartely, Sacramento**, v. 17, n. 1, p. 53-61, 1990.

MERSETH, Katherine. Cases and case methods in teacher education. In: SIKULA, John (Ed.). **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 1996. p. 722-744.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. saúde pública**, v. 9, n. 3, p. 239-48, jul.-set. 1993. Disponível em: [https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource\\_ssm\\_path=/media/assets/csp/v9n3/02.pdf](https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/csp/v9n3/02.pdf). Acesso em: 17 abr. 2020.

MIZUKAMI, Maria da Graça. **Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência**. In: Anete Abramowicz; Roseli Rodrigues de Mello. (Org.). Educação: pesquisa e prática. 1ed. Campinas: Papirus, 2000, v. 1, p. 139-161.

MIZUKAMI, Maria da Graça. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>. Acesso em: 13 set. 2019.

MIZUKAMI, Maria da Graça; NONO, Maévi Anabel. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2002. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php-/rbep/article/download/906/881>. Acesso em: 07 fev. 2020.

MIZUKAMI, Maria da Graça; NONO, Maévi Anabel. Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, 2001. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm>. Acesso em: 10 fev. 2019.

MONTALVÃO, Eliza Cristina. **O desenvolvimento profissional de professoras iniciantes mediante um grupo colaborativo de trabalho**. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2205?show=full>. Acesso em: 10 fev. 2019.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, n. 37, 1999. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod\\_resource/content/1/Roque-Moraes\\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf). Acesso em: 10 fev. 2019.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1516-73132003000200004&lng=es&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-73132003000200004&lng=es&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 26 mar. 2019.

MORIN, Edgar. Contrabandista dos saberes. In: PESSIS-PASTERNAK, Guita. **Do caos à inteligência artificial**. 4. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1993.

MUSSI, Amali Angelis. **Docência no Ensino Superior**: conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento profissional. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16304>

NACARATO, Adair Mendes. A escola como lócus de formação e de aprendizagem: possibilidades e riscos da colaboração. *In*: FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair Mendes. (Org.) **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**: investigando e teorizando a partir de prática. São Paulo: Musa Editora, 2005. p. 175-195.

NASCIMENTO, Maria das Graças; FLORES, Maria José Batista Pinto; XAVIER, Dianne Bastos. Indução Profissional Docente: desafios e tensões no contexto de uma política pública. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 151-166, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/rabelo.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2020.

NONO, Maevi Anabel. **Aprendendo a ensinar**: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino. 2001. 176 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

NONO, Maevi Anabel. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, jan./dez. 2002.

NONO, Maévi Anabel. **Caso de ensino e professores iniciantes**. 2005. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/-handle/ufscar/2324?show=full>. Acesso em: 10 fev. 2019.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formando professoras no ensino médio por meio de casos de ensino. *In*: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Alice Maria (Orgs). **Aprendizagem profissional da docência**: saberes, contextos e práticas. São Paulo: EdUFSCar, INEP, COMPED, 2002.

NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António (Org.) **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1999.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. **Professores, imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad.Pesqui**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742017000401106&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742017000401106&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 17 abr. 2020.

NÓVOA, António. 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. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 13 set. 2019.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAUJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n.

28, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2020.

ORTEGA, Eliane Maria Vani. **A construção dos saberes dos estudantes de pedagogia em relação a matemática e seu ensino no decorrer da formação inicial**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04082011-122255/pt-br.php>. Acesso em: 10 fev. 2019.

PADULA, Sandra Regina Paes. **Docência na universidade: aprendizagem e desenvolvimento profissional docente no ensino superior**. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UPM\\_24d537430018269a-aaf8d821df8f5d](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UPM_24d537430018269a-aaf8d821df8f5d). Acesso em: 10 fev. 2019.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Professoras iniciantes bem-sucedidas: elementos de seu desenvolvimento profissional. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 34., 2011, Natal. **Anais [...]**. Natal: ANPEd, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/-GT08/GT08-695%20res.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2018.

PARO, Vitor Henrique. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 586-611, 2012. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742012000200014&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742012000200014&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 26 mar. 2019.

PENIN, Sonia; MARTÍNEZ, Miguel. **Profissão docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

PEREIRA, Julio Emilio Diniz. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PÉREZ-GOMÉZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In: NÓVOA, António (Org.). Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 5-21, 1999. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe\\_12.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_12.pdf). Acesso em: 13 set. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. **De Professores, Pesquisa e Didática**. Campinas: Papirus, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

PONTE, João Pedro. **Da formação ao desenvolvimento profissional**. Lisboa: Associação dos Professores de Matemática, 1998. p.27-44.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Trevisan. (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

PRÍNCEPE, Lisandra; ANDRÉ, Marli Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 60-80, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/princepe-andre.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2019.

PROGRAMA ENSINA BRASIL. 2019. Disponível em: [https://www.ensinabrasil.org-/?gclid=Cj0KCQjwm9D0BRCMARIsAIfvfiY28u2WInSvJ3V6svGBvBZwFwl6Jrvm9UP7BSSG8\\_\\_8MJtIj67UPEaAl\\_OEALw\\_wcB](https://www.ensinabrasil.org-/?gclid=Cj0KCQjwm9D0BRCMARIsAIfvfiY28u2WInSvJ3V6svGBvBZwFwl6Jrvm9UP7BSSG8__8MJtIj67UPEaAl_OEALw_wcB). Acesso em: 08 abr. 2020.

RABELO, Amanda Oliveira. Análise comparada da indução profissional como apoio ao docente iniciante. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 81-96, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/rabelo.pdf> Acesso em: 19 fev. 2020.

REALI, Aline. Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 479-506, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6208340.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

REVISTA BRASILEIRA DE CASOS DE ENSINO EM ADMINISTRAÇÃO. Disponível em: Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/gvcasos>. Acesso em: 20 jun. 2020.

RICHARDSON, Roberto Jarri. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

RODRIGUES, Ádria Maria R.; MIZUKAMI, Maria da Graça. N.; ROCHA, Simone, A.; DOMINGUES, Isa Mara, C. S. Caso de Ensino na formação de professores: quando a narrativa de uma adolescente provoca a reflexão/ formação. **R. Educ. Públ. Cuiabá**, v. 26, n. 61, p. 13-30, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2307>. Acesso em: 10 fev. 2019.

RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas; MENEZES, Eunice Andrade de Oliveira; ROCHA, Cláudio César Torquato. **Ebook 3 - Desenvolvimento profissional e formação docente: concepções de integrantes de um grupo de pesquisa**. 2016. Disponível em: [https://130a9cff-64f22c151967f43ac2a2785c.filesusr.com/ugd/1aa4ea\\_810720a2653f4eb4b023db91d32dff7.pdf](https://130a9cff-64f22c151967f43ac2a2785c.filesusr.com/ugd/1aa4ea_810720a2653f4eb4b023db91d32dff7.pdf). Acesso em: 10 fev. 2019.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. Notas sobre a construção de casos para ensino. **Revista Administração Contemporânea**, v. 11, n. 2, 2007. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65552007000200012&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65552007000200012&script=sci_arttext). Acesso em: 10 fev. 2019.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 191-202, maio/ago., 2017. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/viewFile/3638/2457>. Acesso em: 17 abr. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999. p. 63-92.

SADALLA, Maria Falcão de Aragão; SÁ-CHAVES, Idália. Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 9, n. 2, p. 189-203, 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/826>. Acesso em: 07 fev. 2020.

SANCHES, Isabel. Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**, v. 5, p. 127-142, 2005. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/1015>. Acesso em: 13 set. 2019.

SANTO, Marco Antonio Espírito. **Aprendizagem da profissão na prática da profissão**: Um estudo sobre relações entre educação, trabalho e sociedade. 2011. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UPM\\_dd9980ce4d-73dceeca70b85995e0216e](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UPM_dd9980ce4d-73dceeca70b85995e0216e). Acesso em: 08 fev. 2019.

SANTOS, Mariana Guerino da Silva. **O caso Chico Cardoso**: teatro na escola e desenvolvimento profissional da docência. 2018. 175 f. Dissertação (Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/3594>. Acesso em: 16 fev. 2019.

SANTOS, Sydione. **Processos formativos e reflexivos** – contribuições para o desenvolvimento profissional de professores. 2008. 264 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2218?show=full>. Acesso em: 10 fev. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do Censo Comum à Consciência Filosófica. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: História e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SHULMAN, Lee S. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. *In*: WITTRICK, Merlin. (Ed.) **La investigación de la enseñanza**. México: Paidós, 1989.

SHULMAN, Lee. Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject-Specific Conceptions of Teaching. *In*: MONTERO, Mesa. **Las didácticas específicas en la formación del profesorado**. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones, 1992.

SILVA, Adriana Mércia Bezerra da. **Desenvolvimento profissional e aprendizagem colaborativa no ambiente virtual de aprendizagem - MOODLE**. 2010. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE\\_9af9edb15833404bf9d4bd813e5dc5cf](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_9af9edb15833404bf9d4bd813e5dc5cf). Acesso em: 10 fev. 2019.

SILVA, Edilene Teles da; SILVA, Silvina Pimentel; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Caso de ensino como estratégia de pesquisa e formação. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE*, 24., 2018, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa, 2018. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/3892\\_TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/3892_TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 10 fev. 2019.

SIMÃO, Ana Margarida. Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. **Revista de Estudos Curriculares**, Braga, Portugal, v. 3, n. 2, p. 265-289, 2005.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan; PLACCO, Vera Maria Nigro. O Auto-respeito na escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 729-755, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v38n135/v38n135a09.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2019.

SUDAN, Daniela Cassia; VILLANI, Alberto; FREITAS, Denise de. Professor-pesquisador: o caso da professora flora. *In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 29., 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/tp.htm>. Acesso em: 10 fev. 2019.

TABOSA, Eliana Wanessa Lima. **Formação continuada; Início de carreira; Desenvolvimento Profissional**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pernambuco, 2009. Disponível em: [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4889/1/arquivo927\\_1.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4889/1/arquivo927_1.pdf). Acesso em: 10 fev. 2019.

TANCREDI, Regina Pucinelli. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 209, Dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4118869/mod\\_resource/content/1/TARDIF%2C%20Maurice%20et%20al.%20Os%20professores%20face%20ao%20saber%20esbo%C3%A7o%20de%20uma%20problem%C3%A1tica%20do%20saber%20docente.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4118869/mod_resource/content/1/TARDIF%2C%20Maurice%20et%20al.%20Os%20professores%20face%20ao%20saber%20esbo%C3%A7o%20de%20uma%20problem%C3%A1tica%20do%20saber%20docente.pdf). Acesso em: 07 fev. 2020.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

TOZETTO, Susana Soares; JONSSON, Paula Moura. A prática pedagógica do professor iniciante. **Imagens da Educação**, v. 9, n. 2, e45705, 2019. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/download/45705/751375148382/>. Acesso em: 10 fev. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAILLANT, Denise; GARCIA, Carlos Marcelo Alberton. **Ensinando a pensar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UFTPR, 2012.

VAZ, Arnaldo; MENDES, Regina; MAUÉS, Ely. Episódios e narrativas de professores – experiências e perspectivas docentes discutidas a partir de pesquisa sobre conhecimento pedagógico de conteúdo. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, 2001. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm>. Acesso em: 10 fev. 2019.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977.

VEENMAN, Simon. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, [S. I.], v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.834.9292&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 17 abr. 2020.

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: una análisis de la formación inicial. *In*: VILLA, Aurelio. (Coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid, Espanha: Narcea, 1988. p. 39-69.

VEIGA, Ilma Passos. Docência como atividade profissional. *In*: VEIGA, Ilma Passos; D'Ávila, Cristina. (Orgs). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

WASSERMANN, Selma. **Getting down to cases: learning to teach with case studies**. New York: Teachers College Press, 1993.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>. Acesso em: 13 set. 2019.

WELLER, Wivian. Grupos de Discussão: aportes teóricos e metodológicos. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

YANAMOTO, Fernanda Aparecida. **Aprendizagem da docência de professores de educação profissional**. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1885>. Acesso em: 10 fev. 2019.

ZEICHNER, Kenneth. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2019.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA REDE  
MUNICIPAL DE CARUARU**

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Centro Acadêmico do Agreste – CAA

Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea



UNIVERSIDADE  
FEDERAL  
DE PERNAMBUCO

QUESTIONÁRIO PARA MAPEAMENTO DA REDE MUNICIPAL DE CARUARU					
Número total de alunos desta rede					
Número total de professores desta rede					
Número de escolas por nível de ensino	Educação Infantil				
	Ensino Fundamental – Anos Iniciais				
	Ensino Fundamental – Anos finais				
	EJA				
Número total de Alunos da rede por segmento:		EI	EF – Anos Iniciais	EF – Anos Finais	EJA
Número de professores ingressantes na rede no período entre 2016 e 2019					
ANO	TOTAL DE INGRESSANTES EFETIVOS/CONTRATADOS	QUANTIDADE DE DESISTÊNCIAS		QUANTOS CONTINUAM NA REDE	
2016					
2017					
2018					
2019					
Número de professores ingressantes na rede por nível de ensino (2016-2019)		EI	EF – Anos Iniciais	EF – Anos Finais	EJA
Total da evasão (abandono/desistência) de parte destes professores ingressantes:					
Há alguma ação específica de acompanhamento destes professores que ingressam na rede?					
Há alguma ação específica para auxílio destes professores que desistem de atuar na rede?					
Qual o sistema funcional de contratação dos professores ingressantes na rede?					
Quais as áreas/disciplinas de ingresso dos professores?					

## APÊNDICE B – CASO DE ENSINO “O MENINO AZUL E OS CAMINHOS DE LEITURA DAS CRIANÇAS”

Professora Juliana - grupo de 5 anos, Educação Infantil.

Vou falar sobre um dia que nossa roda de leitura foi bem interessante! Como em todos os dias, seguimos nossa rotina de atividades e até então, tudo estava caminhando conforme o planejamento que havia feito. Lembro-me que depois do lanche e recreio, mais ou menos às 11h da manhã, fizemos o relaxamento na sala com música instrumental e em seguida, chegamos a fazer o círculo, sentamos na roda e eu até cantei a musiquinha que sempre cantamos para que as crianças ficassem concentradas e em silêncio.

Estávamos no mês de abril e eu sabia que muitas crianças, seguindo o percurso de alfabetização estavam em diferentes etapas, segundo Ferreiro e Teberosky (1999). Sempre tentei manter a regularidade nas atividades de leitura e escrita, entendendo o compromisso necessário para o processo de alfabetização das crianças. Eu estudava todas as hipóteses de escrita conforme as autoras renomadas descrevem: silábica, pré-silábica, silábica com valor de vogal, silábica com valor de consoante e silábica alfabética. Eu sabia que na minha sala de aula as crianças não iam manter essa ordem. Nunca tive o objetivo de comparar o desempenho das crianças, por isso busquei olhar sempre um a um.

Na roda de leitura eu sempre me utilizo da estratégia de releitura ou reconto. Sempre abri um tempinho específico, até mesmo nos dias mais apertados no planejamento, para deixar que algumas crianças recontassem a sua versão da história lida por mim, pois sei que essa é uma modalidade de trabalho que também é importante.

Então nesse dia, li o texto “O menino azul” de Cecília Meireles para as crianças e em seguida, selecionei Leonardo, Alice, Daniel e Joana para que contassem um a um, suas versões da história, o que compreenderam. Eles poderiam usar o próprio livro ou recontar com suas palavras, sempre deixo livre nesse momento.

O Primeiro foi Léo, todo desinibido. Pegou o livro e começou pelas imagens:

— *Aqui é o desenho do menino azul* — falou explicando a capa e seguiu — *o menino quer um burrinho pa... ra passear.* — Léo seguiu tentando, mas fiel ao que estava escrito no livro. Leu tudo com pressa, mas parava sempre que tinha uma letra “r” nas palavras. Essa era a sua maior dificuldade nesse momento...

Alice por sua vez, teve muita timidez. Não quis ler, não quis pegar no livro. Mas pediu para contar do seu jeito, fez um resumo da história e disse:

— *Eu entendi que na história o menino azul gosta do burrinho mas ele ainda não achou um e pediu ajuda no final pra quem encontrar dar a ele.* — Foi breve. Alice concluiu sua fala e sentou-se sem muito comentário, mas fez sua parte de seu jeitinho.

Daniel não aceitou a proposta. Não quis falar de jeito nenhum e nem teve papo. Tentei conversar com ele mas a timidez não deixou que ele tentasse, pelo menos nesse dia o deixei quieto. Mas depois sabia que teria que investir novamente para que ele pudesse melhorar isso. É porque na hora da atividade é difícil parar para conversar só com uma criança, porque eu tenho 19 no total, tenho que pensar no todo. Então continuei.

Chamei Joana e toda diferente deu seu jeitinho. A menina pegou o livro, ficou de pé na roda e disse:

— *Agora eu vou contar a história igual a professora. Tia posso ficar em pé?* — Eu balancei a cabeça e disse que sim, ela então seguiu — *Vou começar. Era uma vez, um menino que gostava muito da cor azul, mas ele também gostava de um burrinho e dos animais...* — Joana seguiu com sua contação, enfeitou um pouco a história, ora lia na página do livro, ora inventada, mas eu sei que isso é coisa de criança que tá aprendendo a ler. Acho lindo! Joana reproduziu minhas falas, a entonação de minha voz, meu jeito de mexer os olhos, tudo! Até as pausas...

Com esses exemplos aprendi muita coisa nesse dia, não só sobre o ensino de leitura e escrita, mas sobre a vida, sobre o exemplo. Entendi na prática que ninguém é igual. Vi que as aprendizagens são realmente diferentes e se dão de formas distintas e isso não significa que Léo sabe mais que Alice, ou ainda que Joana ou Daniel. São diferentes habilidades, questões que vão além da decodificação do texto. Eu vi que todos eles têm comportamentos leitores diferentes, o que é importante para que aprendam a ler e escrever bem e com prazer e não “*porque tem que ser assim*”.

Nesse dia, eu pensei também sobre muitas coisas. Vi que as vezes a minha expectativa para determinada atividade está focalizando algo e de repente as crianças me fazem adaptar o planejamento, a partir de uma fala delas na roda de conversa ou na roda de leitura. A postura de Daniel por exemplo, de não querer me desafiou, pois não quero ver uma criança desestimulada e sem querer interagir. Sei que precisarei buscar uma outra forma para engajá-lo na atividade. Então, não é fácil ser professora, muito menos alfabetizadora. É muito difícil, mas eu acredito que é possível e por isso sigo tentando.

Sei que é um dia de cada vez e por isso, esse dia assim como outros que vivemos juntos na escola me fazem pensar todo o tempo, que eu preciso conhecê-los e partir sempre das demandas individuais de cada um para ser uma professora melhor, planejando atividades mais

atrativas, modernas e que deixem eles pensar. No fundo eu gostei da postura de todos e analisando com outros dias, é incrível porque na mesma atividade os coleguinhas da turma tiveram ainda outros tipos de comportamento, o que me desinstala e me obriga a ser uma professora cada vez melhor. Aprendo muito com eles.

## APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE UM CASO DE ENSINO

Olá professor/a, se você chegou até aqui é porque aceitou participar desta pesquisa e se disponibilizou a vivenciá-la em todas as suas etapas. Até agora, nos debruçamos em conhecer o que são casos de ensino e vimos casos já criados e narrados por diferentes professores (NONO, 2005; DOMINGUES, 2013) o que possibilitou a continuidade deste estudo. Precisamos dizer ainda que este roteiro também se baseia em um coletivo de autores que descrevem as características de um caso de ensino. (MIZUKAMI, 2000; NONO, 2005; MUSSI, 2007).

Em nossa proposta de roteiro, temos como objetivo ajudá-lo a construir seu próprio caso de ensino, ou seja, escrever, narrar a partir de sua própria vivência, algo que te tocou ao longo dos dias na docência. Devemos te lembrar que, como se trata de uma pesquisa acadêmica, os casos que serão elaborados por você e os demais participantes poderão também ser analisados posteriormente por outros professores, o que poderá trazer contribuições para a docência e todo o campo educacional, gerando assim a continuidade dos estudos.

Por isto, orientamos para que escreva de forma detalhada, do *seu* jeito, mas de forma que expresse de fato o que aconteceu, para que aqueles que tenham acesso à esta pesquisa e aos casos produzidos possam compreender como a experiência se deu na realidade. E então? Vamos começar?

Bem, para caracterizar um caso, a narrativa necessita de alguns aspectos específicos e agora vamos te ajudar a compreendê-los. Abaixo, listamos as orientações necessárias:

1. Você precisa escolher uma **situação que realmente foi vivida por você na escola**. Sabemos que as experiências dos colegas professores são importantes e também nos ensinam, mas neste caso, a vivência precisa ser de fato algo particular pelo qual viveu, quer seja atual, ou que já tenha certo tempo. O importante é que essa narrativa traga algo particular seu e não de algum colega professor. Trata-se de seu percurso docente;
2. Na escolha da situação a ser narrada **você deve ter aprendido algo ao vivenciá-la** e nela se sentiu **empoderado de sua prática**; alguma **atividade em que você ensinou, aula que ministrou...** Pode ser alguma situação que você **planejou e não saiu tal qual o planejamento**, ou outra que **conseguiu executar tudo conforme previsto**.
3. Na narrativa precisa constar os detalhes. O **ano** em que ocorreu, as **características da turma**, o **contexto da escola** ou da **atividade**, a **idade dos protagonistas da ação**, as **falas, reações e movimentos** que foram **captados** no momento **através das ações**

**desenvolvidas**, entre **outros elementos** que julgar importante em sua narrativa. Quanto mais minúcias, mais aspectos teremos para discutir e aprender!

4. O caso que você elaborar precisa **ir além da descrição do fato em si**. Pode trazer **elementos afetivos, didáticos, relacionais**. Você também pode **expressar os sentimentos** que tomaram conta de você no momento, ou ainda **as dúvidas ou certezas que possuiu....** Seja livre. Uma boa dica é lembrar dos casos que analisamos juntos na sessão anterior, mas lembre-se que não queremos comparações. Cada caso expressará a vivência de cada professor/a, então não há uma única forma de expressar e narrar sua experiência.

Sinta-se autor de sua própria trajetória!

## **ANEXO A – CASOS DE ENSINO ELABORADOS PELOS/AS PROFESSORES/AS INICIANTE PARTICIPANTES DA PESQUISA**

### **CASO DE ENSINO ELABORADO PELA PARTICIPANTE MV**

Me formei em Pedagogia em meados de 2019 pela UFPE, e esse é meu primeiro ano exercendo a profissão, porém, antes disso, tenho dois anos de estágio remunerado na unidade do Serviço Social do Comércio – SESC – Caruaru. Tudo ainda é muito novo para mim enquanto professora regente, mas não posso dizer que caí de paraquedas em uma sala de aula, pois os anos trabalhando como estagiária me proporcionaram experiências riquíssimas que me ajudam até hoje a entender e a me preparar para o processo educativo que se desenvolve na escola.

Atualmente faço parte da equipe de professores da rede pública do município de Caruaru e leciono em uma escola da zona rural, especificamente, no 1º ano do Ensino Fundamental. A minha turma é composta por 22 alunos, sendo 9 meninos e 13 meninas, com idades que variam de 5 a 7 anos.

Nossa classe apresenta diferentes níveis de aprendizagem, assim como normalmente acontece em outras turmas, então a maioria deles se encontram no nível Pré-Silábico, o restante se distribui entre o Silábico Sem Valor Sonoro, Silábico Com Valor Sonoro e apenas 3 deles já estão no Silábico-Alfabético. Nos primeiros dias em sala de aula recordo-me que antes de fazer essa sondagem e com intuito de conhecer os níveis em que a turma se encontrava, realizei uma dinâmica com o alfabeto móvel.

Pensando em tornar o momento o mais lúdico possível, organizei a turma em círculo onde todos sentavam no chão um ao lado do outro. Expliquei como tudo iria ocorrer e eles ficaram bem eufóricos e isso me alegrou, nesse momento lembro de ter dito “não me importa se alguém não souber, o mais importante é se todos participarem”. A “brincadeira” consistia em irmos passando um carrinho (eu tinha confeccionado um alfabeto móvel e coloquei-o dentro da caçamba de um carrinho) de mão em mão, ao mesmo tempo em que cantávamos músicas infantis (A Baratinha, Meu Pintinho Amarelinho, A Janela, O Sapo não lava o Pé, etc...).

No momento em que a professora parasse de cantar o aluno que ficou com o carrinho na mão teria que pegar uma letra do alfabeto (sem olhar), dizer de qual letra se tratava, e por fim dizer o nome de algum objeto/animal com a respectiva letra. Percebi que a grande maioria conseguiu sem maiores problemas, mas um aluno em especial me chamou atenção, Lucas. Lucas, é um aluno bastante atencioso e comportado, sempre faz as atividades em classe e as de

casa também, mas para essa atividade ele demonstrou insegurança quando chegou a sua vez de participar. Antes ele participou sem problema, sorriu, brincou, cantou, mas quando chegou a sua vez de pegar a letra e falar, ele travou, baixou a cabeça com vergonha e não quis falar. Lembro de ter dito “vamos lá Lucas, vou te ajudar, vou dar algumas dicas”.

Fiz isso duas vezes, pronto. Ali percebi que não podia insistir mais, pois poderia causar um dano e meu intuito é sempre que todos participem das próximas atividades, então eu queria que ele participasse por livre e espontânea vontade e não por pressão. Então o que fiz foi passar a letra que Lucas tinha pego “D” para um coleguinha e assim a brincadeira continuou. Inclusive, ele continuou a participar sem problemas.

E aí percebi, ainda mais, que precisaria trabalhar a insegurança que ele apresenta nesses momentos. Foi um aprendizado o que ocorreu nesse dia, pois costumo refletir a cada dia de trabalho para que eu possa melhorar em sala de aula, e essa melhora reflete em meus alunos que é o que eu mais prezo.

### **CASO DE ENSINO ELABORADO PELA PARTICIPANTE MG**

Sou docente em uma escola da rede pública municipal da cidade de Caruaru atualmente leciono em uma turma do 2º ano (Fundamental 1).

Uma das experiências que gostaria de compartilhar foi uma vivência em que tive com meus alunos quando em minhas memórias busquei algo que eu vivi enquanto aluna na época em que cursei o fundamental, quando eu era estudante uma professora colocou uma música para tocar e pediu que fizéssemos a interpretação da música por meio de desenhos, isso foi algo que me marcou bastante, pois lembro que foi um momento muito legal.

E por isso eu quis fazer em minha sala de aula.

Levei o aparelho de som expliquei como seria desenvolvida a atividade em sala, falei sobre o nome da música (AQUARELA) e exaltei o nome do cantor (Toquinho).

Em um primeiro momento deixei que ouvissem a música para então surgir a inspiração de produzirem seguida pedi a produção Textual em forma de desenho, a experiência foi de fato incrível além de uma música lúdica é relaxante, incentivei o uso de tintas, de lápis de cor, hidrocor... as criações foram as melhores possíveis.

Houve um grande empenho por parte de todos e assim eu revivi momentos da infância, e percebi a personalidade dos meus alunos por meio de cada produção. O encantamento dos meus alunos foi perceptível eu fiz justamente com o intuito de marcar a vida deles assim como esse momento marcou a minha vida.

Cada aluno com sua personalidade conseguiu demonstrar-se em sua obra, logo após a atividade conversamos sobre a música o que gostaríamos que tivesse a mais na música, ou o que cada um achou interessante.

Essa foi uma experiência em que vou guardar para o resto do vida porque eu sempre quis reviver esse momento e assim eu consegui e ainda fiz minha turma criar o próprio momento deles.

### **CASO DE ENSINO ELABORADO PELO PARTICIPANTE ME**

A atividade que será descrita surge diante de uma reflexão acerca das situações vivenciadas na sala do 3º Ano “A”, da Escola Municipal Dom Bernardino Marchió, na ocasião, observei a dificuldade dos estudantes na leitura de uma atividade do livro, a qual eu estava corrigindo, e solicitava para alguns a leitura do enunciado, sentiam-se tímidos diante da situação, o medo de errar e ser apontado pela turma era perceptível, como professor, intervia nesse momento, explicando que todos estavam ali para aprender, inclusive eu, rememorava o nosso acordo de convivência, este estabelecido de forma coletiva mediante o diálogo, na primeira semana de aula, que sugeria: não criticar a atividade e a participação do colega, e que algumas situações exigiam a ajuda e a colaboração para o sucesso das atividades propostas.

Dessa forma, refleti sobre a situação vivenciada e fui pensando ações que pudessem fomentar a participação e o engajamento dos estudantes em atividades de leitura, de forma prazerosa. A turma do 3º ano é significativamente numerosa, são 32 alunos/as matriculados/as, todos residem no Residencial Luiz Bezerra Torres, a faixa etária consiste entre 8 e 12 anos, estudantes da classe trabalhadora, que vivem em uma realidade de vulnerabilidade social, apresentam dificuldades no processo de escrita e leitura, e problemas de relações interpessoais devido o contexto social que esses estudantes se encontram.

Assim, elaborei a aula intitulada: Contação de História, enfatizando a oralidade, leitura e a produção de texto. A unidade temática desenvolvida nessa aula foi a oralidade e os objetos do conhecimento foram a oralidade pública o intercâmbio conversacional em sala de aula e a escuta atenta, portanto, segui o Plano de Ensino da I Unidade Didática em conformidade com a BNCC.

Os estudantes foram convidados a participar da atividade, enfatizei que nós iríamos construir uma linda história naquela manhã, do dia 04 de março de 2020. Nós seríamos os autores da História. Um todo ambiente foi pensado e desenvolvido, fizemos um círculo e no meio da sala coloquei um tapete com uma cesta de piquenique, nessa cesta haviam palavras-

chave que dariam início e estímulo para a contação, a proposta seria que eles soltassem a imaginação, ficando à vontade para desenvolver frases com as palavras tiradas da cesta e construídas coletivamente, e eu intervindo no sentido de construirmos um texto coeso e coerente.

Os estudantes que sempre participavam das aulas, forma os primeiros a quererem participar da contação, logo iniciamos com esses, são 4 estudantes que sempre estão interagindo, três meninos, de faixa etária de 9 à 12 anos e uma menina, com 10 anos, eles usando de sua criatividade começaram a desenvolver a história, inicialmente eu quem escrevi no quadro, posteriormente pedi que determinados alunos escrevessem as frases ditas, uns recusavam e outros foram solícitos, durante a situação da oralidade alguns resistiam, convidei demais alunos para ajuda-lo e assim se deu a atividade. De certa forma, a situação desenvolvida foi significativamente positiva, no entanto, não consegui atingir todos os estudantes presentes, pois determinados estudantes resistiram e não participaram, motivados pela timidez ou insegurança de cometer erros perante os colegas, mas todas essas possibilidades exigem desenvolver estratégias que não serão atingidas em apenas uma aula, mas durante todo um processo de maturação, afeto e conquista, dos estudantes comigo e entre eles.

### **CASO DE ENSINO ELABORADO PELA PARTICIPANTE MC**

Leciono na Escola Dom Bernardino Marchiό. Localizada no Residencial Luíz Bezerra Torres (Alto do Moura), minha turma é o 3° (terceiro) ano do Ensino Fundamental, na faixa etária entre 8 e 14 anos, a heterogeneidade é visível em sala de aula, são crianças de todos os níveis de escrita e leitura, meu nome é Andréa e esta é minha primeira turma como professora titular.

Fiz o planejamento da Unidade Temática Geometria de acordo com a habilidade e objeto de conhecimento solicitado pela Secretaria de Educação. Utilizamos o recurso do Livro didático, e iniciamos com a leitura e explicação do conteúdo (figuras geométricas), com objetos de sala de aula, do pátio, da bolsa... vários exemplos, concluímos e fomos realizar as atividades no livro.

Tenho o hábito de passar nas bancas para identificar se o aluno (a) está com problemas e identifiquei que 90% da turma não conseguiam responder uma atividade na qual pedia para descrever a quantidade de faces, vértices e arestas. Retornei para o quadro e expliquei novamente e busquei outros objetos para demonstração, voltamos ao exercício e a dificuldade continuava. Observei que a imagem de um sólido geométrico impressa no livro é bastante difícil

para identificar as características, corrigimos juntos o exercício pois os alunos (as) não fizeram sozinhos(as).

Mas eu sabia que mesmo concluído o planejamento do dia, não consegui atingir o objetivo desejado para aquela aula, então busquei outra metodologia, desenvolver uma atividade concreta para que alunos (as) construíssem um sólido geométrico e no mesmo livro didático tinha um exemplo. Fiz um novo planejamento sobre (figuras geométricas), levei o material (canudos e massa de modelar) expliquei como produzir os mesmos. De início o trabalho seria individual, mas alguns alunos não conseguiam montar, então dividi a sala por duplas, trios.... Num momento houve alunos (as) que desistiram mesmo com o incentivo, pedi que parassem e prestassem atenção na minha fala, comentei sobre o insistir, persistir, não desistir porque eles iriam encontrar dificuldades na vida... ”Foi quando uma aluna comentou” - É tia não vou desistir! Vou tentar bem muito até conseguir que eu sou mulher e não vou desistir sou muito forte. O objetivo não foi atingido por todos (as), mas pela maioria, identifiquei que nem sempre o que planejamos terá o resultado esperado.