

CARTAS AO PROFESSOR

organizadora

Samantha Dias de Lima

INICIANTE



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Sul

Campus
Farroupilha

Gpedeb,

GRUPO
DE PESQUISA
EM DOCÊNCIAS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA



**pimenta
cultural**

CARTAS AO PROFESSOR

organizadora

Samantha Dias de Lima

INICIANTE



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Sul

Campus
Farroupilha

Gpedeb,

GRUPO
DE PESQUISA
EM DOCÊNCIAS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA



pimenta
cultural

2021
São Paulo

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela
Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas
Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes
Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza
Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe
Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Doranda de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncareli
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanoel Cesar Pires Assis
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil



Fauston Negreiros

Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck

Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado

Pontifícia Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira, Brasil

Helen de Oliveira Faria

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello

IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Ismael Montero Fernández,

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia

Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo

Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira

Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica

Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria de Fátima Scaffo

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbroni

Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil



Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patricia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emidia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabrieli Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cintia Morales Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil



Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Graciele Martins Lourenço
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyny
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeio
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil



Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Direção editorial Patricia Bieging
Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas Marcelo Eyng
Diretor de criação Raul Inácio Busarello
Assistente de arte Ligia Andrade Machado
Imagens da capa Alla_M. - Freepik.com
Editora executiva Patricia Bieging
Assistente editorial Peter Valmorbida
Revisão Aline Nardes dos Santos
Organizadora Samantha Dias de Lima

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C322 Cartas ao professor iniciante. Samantha Dias de Lima -
organizadora. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 197p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5939-066-3 (brochura)

978-65-5939-069-4 (eBook)

1. Educação. 2. Docente. 3. Escola municipal. 4. Pedagogia.
5. Estudantes. I. Lima, Samantha Dias de. II. Título.

CDU: 371.13

CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.694

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 1

AGRADECIMENTOS

Cartas ao Professor Iniciante é um convite para ampliarmos o repertório dos nossos colegas recém-chegados no mundo da docência. Mas esta obra não seria possível sem um coletivo de colaboradores. Deste modo, agradeço a todos que estiveram conosco nesta empreitada.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e ao Campus Farroupilha, pela oportunidade de desenvolver esta pesquisa.

À Gestão do Campus Farroupilha, na figura do nosso Diretor Geral, professor Leandro Lumbieri, e do Coordenador de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, professor Felipe Martin Sampaio, pelo apoio incondicional.

Aos colegas da área de Educação do Campus e às coordenadoras dos cursos, professoras Melina Chassot Benincasa Meirelles e Daniela de Campos, pelas trocas e parcerias.

À Secretaria de Educação de Farroupilha e aos Professores Iniciais da Rede, pela parceria na realização da pesquisa.

Ao Grupo de Pesquisa em Docências na Educação Básica (Gpedeb/IFRS/CNPq) e ao Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (Gipedi/Unisinos/CNPq).

Às colegas do IFRS Carine Bueira Loureiro e Daiane Scopel Boff, por me acolherem nesta nova instituição e serem parceiras de todas as horas.



Às colegas da Unisinos, que, desde o estágio pós-doutoral, são 'presentes' em minha vida. Um agradecimento especial à professora Elí Fabris e à Sabrine Bahia, por terem sido parceiras na pesquisa que originou este livro.

Aos estudantes de Iniciação Científica, Eduarda, Gabriela, Iêda, Louise e Victor, pelo apoio nas análises dos dados da pesquisa.

À Aline Nardes dos Santos, pela leitura/revisão atenta e sensível dos nossos textos.

A cada autora e autor, pelo aceite e pela generosidade com o texto compartilhado.

Samantha Dias de Lima

(Organizadora da obra)





DEDICATÓRIA

Dedicamos este livro aos professores iniciantes, ingressantes, estreantes, que neste momento estão em início de carreira. Sintam-se acolhidos por nós.

Remente: Samantha Dias de Lima¹

Destinatário: Professores Iniciantes

Estimado/a colega, Professor/a Iniciante

Quero dividir com você que, quando idealizei esta obra de caráter coletivo, e não apenas uma coletânea de textos, estava imersa na finalização dos estudos de pós-doutoramento e em meio aos desafios profissionais de ser recém-chegada em uma instituição. Cheguei ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Farroupilha em setembro de 2019 (depois de quase vinte anos de docência em outros espaços de Educação Básica e de Ensino Superior), e aqui encontrei um espaço fecundo para desenvolver minhas atividades de docência e pesquisa, sendo este livro oriundo do projeto de pesquisa *Constituição docente do professor iniciante: um estudo de caso na Rede Municipal de Educação de Farroupilha/RS*, desenvolvido por meio do edital interno do IFRS 64/2019.

Esta obra reúne textos de pesquisadores renomados, mas também afetos, seja pelos laços acadêmicos e pela admiração que possuo pelos autores que compõem este projeto, seja pelo modo como cada uma dessas pessoas *afetou* a minha constituição docente.

Não posso evocar a temática do professor iniciante sem resgatar em mim tudo que significa *iniciar algo*, os medos, as dúvidas, as frustrações, as expectativas, as angústias, as trocas, as alegrias e as surpresas, tudo isso sem esquecer a esperança de que o nosso ofício reverbere na Educação que almejamos.

¹ Pós-Doutora em Educação. Professora da área de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Farroupilha. Coordenadora do projeto de pesquisa que originou a obra e organizadora do livro. E-mail: samantha.lima@farroupilha.ifrs.edu.br e samanthalima06@gmail.com



Assim, a obra *Cartas ao Professor Iniciante* pode ser tomada como um contributo para a formação desse professor, mas que não pretende ser prescritivo, tampouco *didatizar* os modos de ser docente. Pelo contrário, propõe-se a ser um momento de estudo, a mobilizar os pensamentos e a ser um disparador para discussões com nossas redes, colegas, estudantes e interessados na formação docente.

Nossos textos trazem as nossas experiências, os resultados das pesquisas realizadas pelos nossos grupos; e almejamos, com esse repertório, apoiá-lo nos desafios cotidianos, oferecendo ferramentas para que você ouse romper padrões cristalizados, para que questione *velhas práticas* e para que defenda suas ideias. E aqui cabe dizer que não estamos evocando que se rompa com a tradição pedagógica ou com a cultura da sua escola, mas que você tenha consciência do caminho que deseja seguir, do professor que está se constituindo a cada dia; e que aja com intencionalidade pedagógica.

Assim, convidamos para que desfrute do nosso livro, organizado em duas partes. Na primeira parte, apresentamos o prefácio da obra e o texto com os dados da pesquisa realizada. Na segunda parte, trazemos as dezesseis cartas endereçadas aos professores iniciantes, assinadas por pesquisadores de renomadas instituições, a saber: o IFRS, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), o Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul), o Instituto Federal do Maranhão (IFMA), a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), a Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, o Serviço Nacional da Aprendizagem Comercial/RS e a Secretaria Municipal de Educação de Farroupilha.



Um abraço afetuoso, desejando que você seja feliz e realizado com sua escolha profissional e que saiba que não está só – estamos juntos!

São Leopoldo, 2020/2021.

Samantha Dias de Lima



SUMÁRIO

Parte 1

Da pesquisa realizada

Prefácio

Ingressantes? Iniciantes? Estreantes?

Quem são eles e elas? 20

Elí Terezinha Henn Fabris

Capítulo 1

Notas sobre a constituição docente do professor iniciante da Rede Municipal de Educação de Farroupilha/RS 26

Samantha Dias de Lima

Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia

Elí Terezinha Henn Fabris

Parte 2

Das cartas enviadas aos professores iniciantes

Capítulo 2

Carta de boas-vindas aos(às) professores(as) iniciantes 44

Cassiane Curtarelli Fernandes

Jéssica Borsoi

Manuela Onzi

Márcio Filipe Crippa

Patrícia Graziela Dornelles dos Santos



Capítulo 3

Professor estreante: a aprendizagem
da docência na Educação
Profissional e Tecnológica 51

Eloisa Maria Wiebusch

Andressa Wiebusch

Maria Inês Côrte Vitória

Capítulo 4

Professores iniciantes: entre o choque
de realidade e a docência engajada..... 58

Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia

Capítulo 5

O novo na escola: sobre a inovação
e o professor iniciante 68

Antônia Regina Gomes Neves

Capítulo 6

A indissociabilidade teoria-prática:
um olhar não dicotômico para a docência..... 77

Daiane Scopel Boff

Capítulo 7

**Sala de aula como espaço privilegiado
para discussão das relações étnico-raciais 84**

Daniela de Campos

Capítulo 8

O início da aventura de ensinar: mensagens
sobre planejamento e avaliação 93

Sandra de Oliveira

Clarice Salete Traversini



Capítulo 9

**Um/a professor/a comprometido/a
com as diferenças 103**

Viviane I. Weschenfelder

Capítulo 10

**Competências socioemocionais
na docência da contemporaneidade:
uma breve reflexão sobre o ensino a partir
de análises em uma revista de educação..... 113**

Emanuela Galvão Páscoa

Capítulo 11

**Carta às professoras e professores iniciantes:
um convite a pensar uma educação antirracista..... 122**

Luciana Dornelles Ramos

Capítulo 12

**Os desafios de ser professora
iniciante na Educação Infantil 131**

Samantha Dias de Lima

Capítulo 13

**Prezadas Professoras Iniciantes
em salas de aula de alfabetização..... 140**

Renata Cristina de L. C. B. Nascimento

Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro

Capítulo 14

**Professor iniciante: especificidades da docência
nos anos finais do Ensino Fundamental 149**

Rayssa Martins de Sousa Neves

Michelle Mendes Ribeiro



Capítulo 15

Docência no Ensino Médio:

uma carta aos iniciantes..... 159

Roberto Rafael Dias da Silva

Shirley Sheila Cardoso

Capítulo 16

A Iniciação Científica na constituição docente:

como estamos nos tornando professores?..... 169

Eduarda Sebastiany

Gabriela Saueressig

Victor Hugo de Souza Almeida

Louise Garcia Leal

Capítulo 17

Precisamos nos fazer perguntas 180

Carine Bueira Loureiro

Sobre as autoras e os autores 187

Índice remissivo..... 194





PARTE

1

DA PESQUISA
REALIZADA



PREFÁCIO

Elí Terezinha Henn Fabris

INGRESSANTES? INICIANTEs?
ESTREANTEs?
QUEM SÃO ELES E ELAS?

Professores e professoras que
habitam as escolas
no início da carreira docente

“No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor,
mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos —
O verbo tem que pegar delírio”.
Manoel de Barros (O livro das ignorâncias)

Uma honra, uma deferência, um grande prazer prefaciar esse livro *Carta para os professores iniciantes* da Educação Básica em início de carreira. Início com Manoel de Barros para falar de nascimentos, de delírios do verbo, para mostrar que qualquer nascimento é um início. Nem sempre o verbo tem a mesma função; a criança inventa outra função para ele; então, “o verbo delira”, e com isso outras funções são criadas, são possíveis outros começos, com outras histórias, com outras verdades. Se uma criança “ouve a cor dos passarinhos” e o verbo delira, o que podemos ouvir e ver nas nossas docências? O que podemos fazer com nossas docências quando ousamos fazer o verbo delirar? Colocar o verbo a delirar seria pensar em outros sentidos e modos de exercer as docências? Penso que esse é um bom início para nossa conversa.

Esse convite tem também outros motivos envolvidos; deriva de um projeto de pesquisa que pode ser considerado “filho” do projeto que coordeno e que está em fase de finalização, cujo título é: *Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras: uma análise sobre a situação do professor iniciante*. O projeto está cadastrado na Unisinos e apoiado pela Bolsa Pq2 do CNPq de 2018 a 2021, ainda em andamento, e muitos autores desse livro participam da investigação – duplo comprometimento e orgulho. Esse grupo de pesquisadores/as reunidos/as nesta publicação é composto de docentes com mais tempo de experiência e também de iniciantes.

SUMÁRIO

Desde a iniciação científica, mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos reúnem-se no grupo de pesquisa Gipedi/CNPq/Unisinis e no grupo de orientação sob minha coordenação, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão para a Educação Básica. Agora, desde 2020, temos um novo grupo de pesquisa, o Gpedeb/CNPq/IFRS, cujos membros são aliados na pesquisa sobre professores iniciantes e desenvolvem o projeto *Constituição docente do professor iniciante: um estudo de caso na Rede Municipal de Educação de Farroupilha/RS (2020-2021)*. Este livro-carta é uma produção que alia, de certa forma, a produção dessas duas pesquisas, mas com foco nesse projeto da Serra Gaúcha.

Estimadas professoras e estimados professores, recebam estas cartas como uma forma de conversação, que busca negociar pelo diálogo outras formas de criar, produzir, ser e agir nas suas docências, nas suas práticas pedagógicas como professores e professoras neste tempo de travessia da pandemia de Covid-19. Nosso convite é para que leiam cada mensagem e conversem com elas, transportando para a sua sala de aula essas práticas e construindo as suas experiências, permeadas pela crítica radical, pela crítica que entende o pensamento divergente – mas que não aceita o preconceito, a violência, o senso comum e tantas formas de ser e agir que descaracterizam o humano e sua racionalidade –, bem como refuta o conhecimento que não tenha sustentação científica ou não seja reconhecido. Aproveitem cada reflexão levada nestas cartas para exercitar o pensamento e produzir efeitos na sua vida profissional e na sua escola.

Vocês, como *professores iniciantes*, são aqueles que estão em seu período inicial de docência em uma turma, também chamados de professores estreantes (WIEBUSCH, 2019), ou recém-chegados (BAHIA, 2020), ou ingressantes (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020), que podem ser professores com mais tempo de serviço, mas que estão ingressando em uma nova rede, uma nova escola, por exemplo, como

SUMÁRIO

nos dizem Cruz et al. (2020), ao diferenciarem o professor iniciante do professor ingressante. Vocês são o público preferencial destas cartas, embora entenda que essa atitude de “recém-chegado” é indispensável para nossa vida profissional de forma permanente. Embora essa posição seja reservada para quem inicia algo, ela traz também consigo o frescor de quem pode, tem potência para oxigenar os espaços que adentra, pois traz novos conhecimentos, novas informações, novas formas de saber e fazer a docência.

É essa atitude que vai aguçar a responsabilidade pedagógica e o compromisso com o outro, para seu conhecimento e acolhimento. É essa atitude comum aos estreantes, aos recém-chegados em um espaço, que vemos expressar-se como um compromisso com o trabalho de qualidade, com o aluno que vai entrar em cena no momento da aula. Não há aula sem o encontro com o outro. Todo encontro pedagógico é produzido nessa relação, nestas interações.

Com isso, quero anunciar o que nossas pesquisas têm mostrado, além das recorrências mais visíveis que dão conta de um sentimento de solidão, de não acolhimento e isolamento nestes primeiros anos. É nessa docência dos recém-chegados que vamos encontrar o acolhimento e o engajamento em doses elevadas. Então, é importante avançarmos em nossas pesquisas, muito além do que as recorrências de dados encontrados e analisados em qualquer lugar do mundo apontam – por exemplo, Garcia (2011, 2016). São exemplos de como os dados remetem frequentemente ao “choque de realidade” e às dificuldades por falta de apoio nas escolas. É tempo de as pesquisas abrirem essa “caixa preta”, entenderem o que significa, em cada contexto, essas recorrências e o que as distinguem.

O que diferencia os professores iniciantes? Temos visto que esses docentes, nas diferentes modalidades de ensino – da Educação Infantil, dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Médio e Superior –, possuem suas especificidades. Portanto,

SUMÁRIO

é muito relevante ver pesquisas que acontecem com professores de classes multisseriadas na fronteira Brasil/Bolívia, nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental na rede municipal de uma cidade do sul do Brasil e de outras regiões. Se algumas questões são desafios para todos os professores iniciantes, para outros, a experiência é bem diferenciada. Se um estreante estuda, planeja cada detalhe da sua apresentação, um recém-chegado se preocupa com a imagem que vai deixar para quem o está acolhendo; carrega o gérmen da criação. E essa atitude é algo muito produtivo para a carreira docente e que não deve extinguir-se na experiência inicial da docência.

A escolha pela modalidade de gênero discursivo *carta* foi intencional. A carta não apenas transmite mensagens, mas ela fala ao coração. Vem sempre carregada de emoções, sentimentos, trocas, perguntas, desafios, combinações, exemplos. *Estas* cartas que constituem o livro falam de uma região muito peculiar do estado do Rio Grande do Sul, um município da região da serra gaúcha, Farroupilha, bem como de diferentes lugares do nosso Brasil, e são enviadas aos professores de diferentes níveis de ensino: Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Educação Profissional e Tecnológica, Iniciação Científica e Ensino Médio. Além disso, analisam temas que são desafios a todo docente, como: inovação, indissociabilidade teoria-prática, relações étnico-raciais, planejamento, avaliação, alfabetização e a potência da pergunta, entre outros pontos necessários para pensar a docência contemporânea na Educação Básica.

Essas cartas vão mostrar de alguma forma as ferramentas que as pesquisas apontaram serem especiais para quem inicia na carreira docente. Que conhecimentos, conceitos e metodologias vocês possuem na sua caixa de ferramentas? Analisem e vejam se caberia incluir mais algumas. Esse é o nosso desejo, que as cartas toquem seu corpo e sua alma para que possam decidir sobre aquilo

SUMÁRIO

de que precisam para *compor a sua docência*. O desafio está lançado! Façamos o verbo delirar! Criemos outras funções para a docência, tal qual a criança que diz ouvir a cor do passarinho. Boa leitura.

REFERÊNCIAS

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. *Professores iniciantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a constituição de uma docência engajada*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

BARROS, Manoel de. *O livro das ignorâncias*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. *Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades*. Dossiê: "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas". *Revista Eletrônica de Educação*, v.14, 1-15, e4149114, jan./dez. 2020.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. *Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras: uma análise sobre a situação do professor iniciante*. 2018. Projeto de pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

GARCÍA, Carlos M. et al. *A indução do corpo docente iniciante na República Dominicana. O Programa Inductio*. *Revista Intersaberes*, v. 11, n. 23, p. 304-324, maio/ago. 2016.

GARCÍA, Carlos M. *Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. PREAL, Serie Documentos n. 52, 2011.

LIMA, Samantha Dias de. *Constituição docente do professor iniciante: um estudo de caso na Rede Municipal de Educação de Farroupilha/RS (2020-2021)*. Farroupilha: Curso de Licenciatura em Pedagogia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Farroupilha. 2020. [Projeto de Pesquisa].

WIEBUSCH, Eloisa Maria. *Estreantes no ofício de ensinar na educação profissional e tecnológica*. 2019. 259 f. Tese (Doutorado) - Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.



SUMÁRIO



1

Samantha Dias de Lima
Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia
Elí Terezinha Henn Fabris

NOTAS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR INICIANTE DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FARROUPILHA/RS

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.694.26-42

Estimado(a) professor(a) iniciante!

Gostaríamos de iniciar este texto, que, diferentemente dos demais constantes neste livro, não será uma carta, e sim a socialização de alguns dos dados da pesquisa realizada. Iniciamos apresentando os motivos pelos quais ele abre o nosso livro “Cartas ao Professor Iniciante”, resultado de um conjunto de investimentos oriundos da pesquisa denominada *Constituição docente do professor iniciante: um estudo de caso na Rede Municipal de Educação de Farroupilha/RS*, desenvolvida por meio do edital interno 64/2019 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Farroupilha. A partir dessa pesquisa, foi possível a realização desta produção, que conta com um coletivo de pesquisadoras e pesquisadores de renomadas instituições do Rio Grande do Sul.

Consideramos importante reiterar a situação atípica em que estamos produzindo esta pesquisa, os tempos pandêmicos⁶. Nesse contexto, escola, professores, alunos e famílias precisaram migrar para o ensino remoto e se adaptar aos novos desafios e possibilidades dessa modalidade. Para as pesquisadoras Lockmann e Traversini (2020), trata-se da “escolarização delivery”:

Uma espécie de escolarização à domicílio ou a pronta entrega que foi inventada como decorrência de necessidades e demandas surgidas no período de pandemia do COVID-19. Tende a dissociar o planejamento das aulas da sua execução: a escola e os professores pensam e planejam determinadas atividades, entregam tais atividades à família que fica responsável pela sua execução e devolução (LOCKMANN; TRAVERSINI, 2020, n.p.)

Cabe pontuar que, neste momento em que as relações de ensino e aprendizagem foram alteradas e impactaram os princípios

6 O ano de 2020 foi marcado por uma pandemia de Covid-19, que fez com que tivéssemos de nos adaptar a uma nova realidade em meio à imposição do distanciamento social e sem perspectivas imediatas de uma vacina. Até o dia 5 de dezembro de 2020, 175.694 pessoas foram a óbito. Fonte: <https://covid.saude.gov.br/>.

SUMÁRIO

e arranjos pedagógicos defendidos, as posições de ensino e aprendizagem, de professor e aluno, também estão atravessadas por arranjos tecnológicos e incertezas pedagógicas. É nesse cenário que desenvolvemos nossas aulas e nossas pesquisas.

Nas investigações anteriormente realizadas pelas autoras, constatamos uma escassez de publicações sobre os professores iniciantes, aqueles recém-formados que ingressam na carreira do magistério logo após concluírem a formação inicial, e também de professores ingressantes, que já possuíam experiência anterior no magistério, mas que entram em uma nova rede de ensino e lá são iniciantes. Neste sentido, esta pesquisa tomou como inspiração uma investigação semelhante, intitulada *Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras: uma análise sobre a situação do professor iniciante* (FABRIS, 2018), em desenvolvimento na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, coordenada pela professora Elí Fabris, onde as pesquisadoras Sabrine Hetti Bahia e Samantha de Lima atuam também como colaboradoras.

Tendo o entendimento da relevância da temática, e diante da necessidade de conhecermos e ampliarmos as pesquisas que circulam sobre a constituição dos professores iniciantes nas escolas públicas, tomamos a Rede Municipal de Educação do Município de Farroupilha/RS como campo empírico a ser investigado, a partir da seguinte questão: *como se dá a constituição dos professores iniciantes e de que modo as práticas de formação se estabelecem entre os professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental desse município?* Por considerarmos a importância dessa cidade na região da Serra Gaúcha e, principalmente, pela parceria estabelecida entre o IFRS/Campus Farroupilha e a rede municipal, desenvolvemos esta pesquisa, a qual conta hoje com um conjunto de pesquisadores colaboradores.

SUMÁRIO

A cidade de Farroupilha está localizada na região da Serra Gaúcha; é considerada o berço da colonização italiana no estado, com os primeiros registros de imigrantes em meados de 1875, vindos de Milão, norte da Itália. Segundo dados do portal oficial⁷, possui aproximadamente 71.570 habitantes, sendo 86,51% residentes na zona urbana e 13,49% na zona rural. Em relação ao perfil da população, segundo os dados de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicados no portal do município, a população se autodeclara: amarela, com 217 habitantes; branca, 55.395 habitantes; indígena, 84 habitantes; parda, 6.295 habitantes; e negra, com 1.644 habitantes. Esses dados foram reforçados nas respostas dos professores iniciantes e ingressantes da rede, que constam no material da pesquisa.

Com relação à rede municipal de educação, ela é composta por vinte e duas escolas de Ensino Fundamental e cinco de Educação Infantil, atingindo um número aproximado de 7.800 estudantes atendidos. A esse panorama, acrescenta-se o número de 571 professores, dos quais apenas 38 são iniciantes/ingressantes, 18 na Educação Infantil e 20 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, segundo informações da Secretaria Municipal de Educação.

A pesquisa contou com a metodologia de produção-análise de dados intitulada Pesquisa (De)Formação, defendida pelas autoras como um modo de pensar-fazer pesquisas de natureza participativa e formativa, promovendo a produção de dados e a formação dos participantes, ao mesmo tempo em que possibilita deformações de posições já assumidas como verdades anteriores à participação na investigação, e aí está o potencial formativo desse *modus operandi* investigativo. (FABRIS, 2010; FABRIS, LIMA, 2020).

7 Dados disponíveis no endereço: <http://farroupilha.rs.gov.br/>. Acesso em 30 de novembro de 2020.

Nosso material empírico foi produzido a partir das respostas do questionário virtual, enviado em outubro de 2020 aos professores iniciantes/ingressantes, em estágio probatório no município, via plataforma Google Forms, onde recebemos 31 respostas. Organizamos o material empírico, primeiramente mapeando o perfil dos professores que aceitaram fazer parte desta pesquisa. Destes, 12 docentes atuam na Educação Infantil e 19 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em relação à formação inicial, 25 professores são egressos do curso de licenciatura em Pedagogia; dois do Normal Superior, um de Educação Especial, um de Formação Pedagógica, um de Letras e um de Artes Visuais. Já em relação à formação continuada, todos possuem pelo menos uma especialização. Dos 31 respondentes, 29 são mulheres e se autodeclararam brancas; apenas dois professores se autodeclararam pardos.

Para análise dos dados, organizamos as recorrências narrativas em *grupos de sentidos*, que, em nosso modo de fazer pesquisa, são formas de organizar os dados a partir das respostas, incluindo os silenciamentos nas narrativas dos participantes.

Neste breve texto de abertura, que introduz os resultados de pesquisa em Farroupilha, optamos por analisar os aspectos da *constituição da docência e as relações com o início da carreira*, em um contexto pandêmico. E apontamos, ao longo do texto, algumas proposições para pensar seus possíveis desdobramentos.

PROFESSOR INICIANTE E/OU INGRESSANTE?

São muitas as formas de nomear quem inicia seu ofício docente. As pesquisas falam sobre professores iniciantes, principiantes, estreantes e ingressantes, entre outras denominações que possam nomear esse docente que inicia na carreira. Para dar conta das



SUMÁRIO

especificidades desta pesquisa, consideramos importante explicitar alguns dos conceitos que orientaram esse texto, tais como: *professor iniciante*; *professor ingressante* e *docência*.

O termo *professor iniciante* é a forma como alguns autores têm se referido ao professor que ingressa na carreira docente (ANDRÉ, 2006, 2013; CAVACO, 1995, HUBERMAN, 1993; GARCIA, 1999; NONO, 2011). De acordo com André (2013), não há consenso sobre o que definiria um professor iniciante.

Muitos autores se baseiam no tempo de docência e defendem que os três primeiros anos são considerados os mais difíceis para quem está começando. Segundo eles, essa é a razão de existir um estágio probatório, descrito na literatura como os 'anos de sobrevivência', período em que o jovem tenta permanecer na profissão. (ANDRÉ, 2013, n.p.).

Concordamos com o entendimento desses autores e organizamos nosso recorte com professores iniciantes na rede de Farroupilha, que estão em estágio probatório. Esses docentes são iniciantes porque estão “[...] recém-licenciados e certificados profissionalmente. São professores iniciantes ou principiantes aqueles que se encontram no auge da fase do aprender a ensinar, situando-se no período em que se faz a passagem de estudantes a professores”. (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 4).

Consideramos importante a distinção entre professores iniciantes e professores ingressantes. De acordo com os estudos de Cruz, Farias e Hobold (2020), entendemos o termo *professor ingressante* como o que se refere

[...] àqueles que estão assumindo seus postos de trabalho nas instituições de ensino e possuem experiência docente acumulada em virtude de atuação anterior em outros contextos, seja na rede privada ou mesmo como substitutos e temporários na rede pública, tanto na Educação Básica quanto Superior. Nesse sentido, professores ingressantes, apesar de se

SUMÁRIO

encontrarem em situação de inserção profissional em face do ingresso em uma nova instituição, não são professores que se encontram vivenciando suas primeiras experiências no exercício da docência, traço que efetivamente os diferencia dos professores iniciantes. (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 5).

Com base nesses argumentos, o entendimento de professores ingressantes refere-se a aqueles que entram em diferentes instituições educativas, sem necessariamente estarem nos primeiros anos de docência da carreira. “Nesse sentido, o professor iniciante ou principiante é um ingressante, mas nem todo professor ingressante é um iniciante”. (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 5).

Considerando tal contexto, trazemos também nosso entendimento e posição política sobre *docência*, compreendendo-a partir dos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa em Docências na Educação Básica (Gpedeb/CNPq/IFRS) e pelo Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (Gipedi/CNPq/Unisinos), do qual fazemos parte. Cabe destacar que temos nos apoiado nas produções sobre docência do Gipedi, no que se refere a tomá-la como *o exercício da ação de um professor em certa posição com os alunos*. Mesmo que esteja nas mais diversificadas formas e modalidades de docências, caberá ao professor conduzir o processo de ensino e aprendizagem (FABRIS, DAL'IGNA, 2017).

E como nos tornamos professores? Essa é uma pergunta que permeia as reflexões de quem decide assumir a carreira docente e surge em diferentes momentos da sua trajetória profissional. E, com certeza, para cada momento, haverá um significado e uma resposta diferente. Contudo, achamos importante registrar que entendemos a docência como um trabalho socialmente reconhecido, realizado por um grupo de profissionais especializados (TARDIF; LESSARD, 2014).

A docência só se realiza quando existem dois personagens – o professor e o aluno – em certa condição. No entanto, cabe

SUMÁRIO

ao professor exercer a autoridade e a responsabilidade docente, sem autoritarismos, sem abdicar de acolhimento, cuidado e afeto pedagógicos. Ele deve exercer a sua profissão docente e, para isso, estudou, concluiu um curso de formação inicial e tem conhecimentos específicos e pedagógicos. Deve exercer essa autoridade e responsabilidade pedagógica, pois possui a legitimidade que será acionada pela docência, mas não garantida. Ele precisa exercer essas características no cotidiano da docência.

É sobre esse trabalho especializado que nos dedicamos a dialogar com os docentes iniciantes desta pesquisa; é sobre esse processo de como se *constituem professores* que lançamos nosso olhar investigativo.

A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE EM FARROUPILHA/RS

Constituir⁸: Dar existência, criar, organizar, formar.

Constituição (docente)? ...eis a nossa questão!

O processo de constituir-se professor envolve as dimensões social, cultural e subjetiva, iniciando antes da formação acadêmica, pois tem início nas relações familiares e, mais tarde, nas relações escolares. Mas é na formação inicial realizada nos cursos de formação que desenvolvemos a habilitação para exercermos a profissão docente. “A formação de professores constitui, sem dúvida um dos elementos centrais de toda problemática da educação contemporânea [...] não existe uma única formação acadêmica, seja inicial ou continuada, que esgote o processo formativo necessário”. (LIMA; NASCIMENTO, 2019, p. 111).

8 Fonte: <https://www.aulete.com.br/constituir/>. Acesso em 05 de dezembro de 2020.

Além dessa formação inicial e contextual, temos o que Tardif (2012) chama de saberes da experiência. Para o autor, os saberes experienciais são “[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos.” Podemos dizer que constituem a cultura docente em ação (TARDIF, 2012, p. 49), mas, por si sós, não constituem o trabalho docente. A constituição do professor permeia os saberes e as experiências vivenciadas antes, durante e depois da formação inicial.

Entende-se que a experiência provoca um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana. (TARDIF, 2012, p. 53).

Com tal experimentação ou vivência, passamos a mobilizar a intencionalidade pedagógica, que se apresenta como uma ação pedagógica intencional oriunda da articulação de diferentes saberes.

Mas como essa constituição se dá nesse grupo de Farroupilha? Buscamos problematizar esse questionamento a partir do que os professores iniciantes nos falam:

[...] o convívio e a troca de experiências é insubstituível para qualquer ser humano em constante desenvolvimento. (PIA11 9 – grifos nossos).

[...] somente a prática diária nos traz mais confiança de que estamos evoluindo e realizando um bom trabalho. (PIA07 – grifos nossos).

Tive uma ótima e significativa formação que priorizou muito o espaço para reflexão e estudo. (PIA14 – grifos nossos).

9 Neste texto, usamos algumas narrativas extraídas do questionário aplicado na pesquisa. Como forma de manter o anonimato dos participantes, adotamos o sistema de codificação ‘PI’ (professor iniciante), ‘EI’ (Educação Infantil) e ‘AI’ (Anos Iniciais). O número na sequência da identificação se refere à ordem de chegada das respostas.

Até este momento do texto, considerando a literatura da área e as respostas dos professores iniciantes participantes, podemos dizer que a *constituição docente* é atravessada por *saberes*, *experiências*, *formação* (inicial e continuada) e *intencionalidade pedagógica*. São alguns dos fatores mobilizados pelos professores no seu fazer e que compõem essa *constituição docente* investigada por nós. Sabemos que não se trata de uma configuração universal e que cada contexto tem seus fatores específicos de constituição docente, mas estes apontados por nós são muito expressivos na pesquisa em Farroupilha. Além de tais aspectos constituintes, não podemos deixar de mencionar os tempos pandêmicos que estamos vivendo e que estão sendo os primeiros momentos profissionais de alguns professores, como trazemos na próxima seção.

PROFESSOR INICIANTE/INGRESSANTE EM FARROUPILHA/RS E A RELAÇÃO COM A PANDEMIA

A minha experiência é um pouco difícil, como entrei no meio da pandemia, não tive muito contato com todos da escola, dificultando a constituição de vínculo e também a troca de ideias. Não conheço meus alunos pessoalmente, isso torna o trabalho do professor muito mais complexo, na minha opinião. Estar começando em um novo trabalho, sem poder conversar direito com as pessoas e conhecer a rotina do local se tornou mais desafiador, no início, quando assumi a turma do quinto ano tinha muitas dúvidas e inseguranças pois além de tudo nunca havia trabalhado com essa faixa etária, aos poucos tudo foi se esclarecendo na medida do possível, porém ainda me sinto muito insegura devido ao momento em que estamos passando. (PIA11- grifos nossos).

Os estudos realizados por Huberman (1993) sobre o professor iniciante nos dizem que a entrada na carreira docente é caracterizada como um período de sobrevivência e descoberta, no qual o aluno

SUMÁRIO

passa a ser professor com aquilo que aprendeu e com o que vai ensinar, num espaço onde a idealização é confrontada com realidade. De acordo com esse pesquisador, “[...] sobrevivência tem a ver com o ‘choque de realidade’, com o embate inicial com a complexidade e a imprevisibilidade que caracterizam a sala de aula [...]”. (HUBERMAN, 1993 *apud* NONO, 2011, p. 16-17).

Retomamos a narrativa da *PIA1* que abre esta seção para problematizar o fato de que, além do que tem sido evidenciado nas pesquisas sobre o início da carreira docente como um período de inseguranças, incertezas e solidão, ainda há os professores que ingressaram na rede de Farroupilha durante a pandemia. Esses docentes estão sem conhecer a escola, os colegas e principalmente os seus alunos. Sobre isso, apresentamos algumas narrativas recebidas durante a pesquisa:

[...] É um período muito desafiador, não ter o contato com alunos e colegas faz muita falta, parece que estamos trabalhando no escuro e não temos muita noção de como as aprendizagens estão acontecendo. (PIE11- grifos nossos).

[...] a interação está muito restrita. As crianças aprendem interagindo umas com as outras e os professores muitas vezes, ficam com as mãos “atadas”, sem saber se o aluno está realmente aprendendo e onde estão suas dificuldades. (PIA12 - grifos nossos).

Se reinventar, acho que essa é a palavra. Acredito que a pandemia veio para nos ensinar novas formas de ensino, mas também para percebermos o quanto é importante a interação em sala de aula e os vínculos. Está fazendo muita falta esse contato presencial com os alunos. (PIA16 - grifos nossos).

Com certeza para todos: alunos, pais, professores e funcionários. As pessoas não conseguem e nem devem se isolar do mundo, a interação faz parte da aprendizagem, sem ela se torna tudo mais difícil. (PIA11 - grifos nossos).

SUMÁRIO

Como entrei em meia a uma pandemia, acredito que cada vez mais podemos perceber o quanto a interação de sala de aula é importante e indispensável. (PIA16 - grifos nossos).

[...] A interação com seus pares permite aprendizados significativos e as relações possibilitam a inclusão no meio social. (PIA12- grifos nossos).

Ao analisarmos o material, podemos ver nas recorrências que os professores iniciantes sentem solidão e insegurança, fatores presentes em outras pesquisas e destacados por outros autores. “[...] geralmente, ele se sente muito sozinho, distante dos seus colegas de estudo, pouco integrado ao grupo e nem sempre se sente acolhido por seus colegas mais antigos”. (PERRENNOD, 2002, p. 19). E, neste momento de distanciamento social em virtude da pandemia, tal situação se agrava.

Outro aspecto que gostaríamos de destacar se refere à falta de *interação com colegas e alunos* como uma das maiores dificuldades do início da docência neste contexto pandêmico. Para nós, essa lacuna nas trocas e interações não é suficientemente suprida pelos arranjos tecnológicos, ainda que saibamos que são as condições possíveis para este momento.

NOTAS FINAIS: A INTERAÇÃO, O ACOLHIMENTO E A PARTILHA COMO POSSIBILIDADE DA EXPERIÊNCIA COFORMATIVA – “JUNTOS SOMOS MELHORES”

Juntos trabalhar por uma educação de qualidade para nossa comunidade escolar, juntos somos melhores. Nossa preocupação é com a educação e com o ser humano que torna essa educação possível! (PIA1 15 – grifos nossos).

SUMÁRIO

Estar *juntos* foi apontado pelos professores da rede de Farroupilha como uma alternativa para atingirem seus objetivos, conforme a narrativa que escolhemos para abrir esta seção. Para Sennett (2012), estar juntos gera a cooperação. Segundo o autor, “[...] a essência da cooperação é a participação ativa, e não a presença passiva” e “O desafio da participação é fazer com que justifique o dispendido de tempo”. (SENNETT, 2012, p. 282-283).

Aqui consideramos importante conceituar o que temos entendido por trocas pedagógicas, tão comentadas nas pesquisas e por essas professoras. Compreendemos que só há uma troca pedagógica quando professores/as envolvidas/os possuem o que partilhar – algo que possa ser sistematizado, adaptado e utilizado por outros colegas. Nesse sentido, só podemos trocar algo cuja relevância sabemos justificar. Essa atitude aberta para o outro é reforçada no excerto a seguir:

“Aprendi a trabalhar em grupo e trocar ideias com colegas de outras escolas”. (PIEI3).

Conforme a narrativa anterior, cabe registrar que os professores participantes da pesquisa vinculados à rede de Farroupilha se mostram satisfeitos com a formação inicial que obtiveram, bem como com a formação continuada em serviço, que se dá em ações formativas organizadas pela Secretaria Municipal de Educação, em alguns casos em parcerias com outras instituições de ensino, tais como o IFRS Campus Farroupilha.

Logo, estar juntos e em prol de um objetivo em comum, como aponta o excerto, é uma possibilidade para uma experiência coformativa (BAHIA; FABRIS, 2020), visto que a falta de interação e a ausência de trocas pedagógicas nas escolas e de uma política de acolhimento dentro de cada instituição, que resulte em formação continuada, são dificuldades comuns em diferentes realidades.

SUMÁRIO

Os professores apontam que as reuniões pedagógicas são produtivas. Segundo os dados da pesquisa, 80% dessas reuniões abordam temáticas pedagógicas e administrativas nos momentos coletivos. Para 83,9% dos participantes, é muito importante a escola se consolidar em um espaço de acolhida e interações, onde os colegas mais experientes possam ser referência para os recém-chegados, onde ambos possam estabelecer uma relação de confiança e cooperação, como o desejo expresso na próxima narrativa: *“Em primeiro lugar, a escola precisa acolher bem esse professor, dispondo de suportes necessários, informações”*. (PIE11 - grifos nossos.)

Outro ponto que gostaríamos de trazer é que 93,5% dos participantes apontam que ter uma equipe diretiva presente e atuante é fundamental para a sua constituição docente. Nesse sentido, tanto a coformação quanto a ética da partilha (BAHIA, 2017) podem ser potencializadoras da experiência coformativa, entendida como uma possibilidade de trabalho colaborativo e ético na formação para o trabalho docente, como experiência que mobiliza saber, poder e ética e como uma estratégia qualificadora para pensar a constituição docente do iniciante/ingressante. (BAHIA; FABRIS, 2020).

Esses são os desafios e possibilidades que deixamos para quem está envolvido em pensar a formação inicial ou continuada de professores – uma formação que se constitua na relação entre universidade e escola; uma formação que tome a “ética da partilha” como possibilidade de minimizar as dificuldades que as pesquisas trazem sobre o ingresso na profissão. (BAHIA, 2017)

Retomamos a pergunta *como se constituem os professores iniciantes?*, com vistas a complementarmos as ideias trazidas no início do texto, e registramos que a *constituição docente* é um conjunto de *saberes, de experiências, envolvendo formação* (inicial e continuada), *intencionalidade e responsabilidade pedagógica, práticas coformativas, estar em uma escola acolhedora e ter consigo uma equipe de gestão*

SUMÁRIO

escolar presente. É na vivência e na necessidade desses fatores que se constitui um professor iniciante.

Encerramos o texto com muitas expectativas e sentimentos. Primeiramente, agradecemos à Secretaria Municipal de Farroupilha e aos professores iniciantes pela participação na pesquisa, e deixamos como inspiração para a nossa *permanente constituição docente* as narrativas dos professores participantes, que mostram a importância da pesquisa e nos trazem uma mensagem direcionada aos seus colegas, docentes iniciantes. Eis um convite à leitura do livro!

Fico feliz que alguém esteja olhando para nós professores e pensando sobre nosso exercício docente. (PIA14).

Lhe desejo um bom trabalho, se dedique ao máximo, inove sempre sua prática docente, olhe seu aluno de maneira individual e seja sempre você. Eduque com amor, carinho, atenção, paciência e humildade. Se precisar de ajuda, pode contar comigo. (PIE1).

Acredito que devemos acolher bem sempre que recebemos um profissional novo na escola, isso ajuda que a pessoa de sinta bem e com vontade de assumir esse novo desafio. Então o que poderia dizer é apenas desejar boas vindas e oferecer meu apoio e ajudar no que puder contribuir. (PIA1).

Um recado de acolhimento, de boas-vindas! Que ele possa significar sua profissão neste ambiente, possa refletir e se autotransformar sempre. E, sempre pode contar comigo para trocas, compartilhamentos... (PIA5).

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. O que dizem as pesquisas sobre formação de professores? Um estudo comparativo da produção acadêmica de 1993 e 2003. In: Schlindwein, Luciane Maria; Sirgado, Angel Pino (Org.). *Estética e pesquisa – formação de professores*. Itajaí, SC: Editora UNIVALI, 2006. p. 17-29.

SUMÁRIO

ANDRÉ, Marli. A equipe gestora deve acolher e ajudar o professor iniciante. [Entrevista cedida a] Bruna Nicolielo. *Revista Nova Escola*, n. 266, 1 out. 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/888/entrevista-com-marli-andre>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BAHIA, Sabine Borges de Mello Hetti. *A constituição do(a) professor(a) iniciante: implicações da iniciação à docência*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

BAHIA, Sabine Borges de Mello Hetti. *Professores iniciantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a constituição de uma docência engajada*. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação. 203 f. 2020.

BAHIA, Sabine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Henn; *A constituição do professor iniciante: articulação entre ética da partilha e experiência coformativa*. Revista Textura. 2020 (No prelo).

CAVACO, Maria Helena. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António. *Profissão Professor*. Volume 3. Porto: Porto Editora, 2005.

CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. *Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades*. Dossiê: "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas". *Revista Eletrônica de Educação*, v.14, 1-15, e4149114, jan./dez. 2020

FABRIS, Eli T. Henn. LIMA, Samantha Dias de. Pesquisa (de)Formação e a produção de um constructo formativo na formação de professores. *Revista Eletrônica de Educação*. 2020 (No Prelo).

FABRIS, Elí Terezinha Henn. *As tramas do currículo e o desempenho escolar: as práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental (2008-2010)*. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010. [Relatório de Pesquisa]

FABRIS, Elí T. Henn. *Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras: uma análise sobre a situação do professor iniciante (2018-2021)*. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2018. [Projeto de Pesquisa].

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Entrevista cedida a] João Vitor Santos. *IHU On-Line*: revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, ed. 516, 4 dez. 2017. Disponível em: <http://www.ihuonline>.

unisinos.br/artigo/7152-nenhuma-escola-esta-imune-as-ondas-de-violencia-e-conservadorismo. Acesso em: 12 dez. 2019.

FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

HUBERMAN, Michael. *The lives of teachers*. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1993.

LIMA, Samantha Dias de. *Constituição docente do professor iniciante: um estudo de caso na Rede Municipal de Educação de Farroupilha/RS (2020-2021)*. Farroupilha: Curso de Licenciatura em Pedagogia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Farroupilha. 2020. [Projeto de Pesquisa].

LIMA, Samantha Dias de; NASCIMENTO, Renata Cristina de L. C. B. O lugar da pesquisa na formação de professores da Educação Básica. In: MELLO, Angela Rita C.; SILVA, Albina Pereira de Pinto; TABORDA, Cleuza Regina B. *Política de formação continuada de professores de Mato Grosso*. Cuiabá: Carlini & Caniato Editorial, 2019. p.97-114.

LOCKMANN, Kamila; TRAVERSINI, Clarice Salete. *Escolarização delivery*. Textura, Canoas, 2020. (No prelo).

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

SENNETT, Richard. *Juntos: Os rituais, os prazeres e a política da cooperação*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2012.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; Claude, LESSARD. *O trabalho docente para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SUMÁRIO



PARTE

2

DAS CARTAS
ENVIADAS
AOS PROFESSORES
INICIANTEs



2

Cassiane Curtarelli Fernandes

Jéssica Borsoi

Manuela Onzi

Márcio Filipe Crippa

Patrícia Graziela Dornelles dos Santos

CARTA DE BOAS-VINDAS AOS(ÀS) PROFESSORES(AS) INICIANTEs

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.694.44-50

Desejamos quebrar as gaiolas para que os aprendizes aprendam a arte do voo. Mas, para que isso aconteça, é preciso que as escolas que preparam educadores sejam a própria experiência do voo.
(Rubem Alves, 2018, p. 50).

Querido(a) professor(a),

Queremos saudá-lo(a) com a alegria do encontro e com esta carta, escrita por muitas mãos. Esperamos que a receba como um abraço de boas-vindas. Parafraseando Rubem Alves, nas linhas que seguem, compartilhamos aprendizados de nossas “experiências de voos”, que partem de nossas vivências na Rede Municipal de Ensino de Farroupilha/RS, na expectativa de encontrá-lo(a), num futuro próximo, em “nossas” escolas.

Inicialmente, temos para dizer que a docência é um caminho trilhado diariamente; e, entre percalços e conquistas, seguimos com o nosso propósito: fazer a diferença! Sim, quando trabalhamos com amor e competência, fazemos a diferença na vida dos nossos estudantes, no cotidiano das nossas escolas e na área da educação como um todo.

Entendemos que, nesse momento, você conclui a primeira etapa da sua trajetória profissional e docente. O tão esperado diploma de licenciatura! Ao final de longos anos de estudo, alguns estágios e o temido (mas necessário) TCC, você finalmente pode ser chamado(a) de professor(a).

Agora, você estará na escola e deverá encarar o desafio de desbravar rotas de saberes absolutamente desconhecidas. Até aqui, foram muitas etapas vencidas e perdidas. Você pode pensar que agora deixou de ser um estudante, mas temos uma notícia: você nunca vai parar de estudar! E não estamos falando de pós-graduação, mestrado ou doutorado; se tiver oportunidade de cursá-los, será muito bom para

SUMÁRIO

a sua carreira, e é indiscutível que isso contribuirá, em muito, para o seu currículo. Porém, referimo-nos àquele estudo diário, aquele que você terá a necessidade de fazer se realmente quer planejar aulas criativas, entender mais sobre seus estudantes, ajudá-los nas suas dificuldades e renovar-se como profissional da área da educação. A prática docente exige constante atualização, e a formação continuada fará parte de sua trajetória profissional; por isso, aproveite!

Sabe-se bem que as dúvidas de agora não estão em livros ou pesquisas. Por isso, a urgência é aprender a aprender. Sendo assim, busque apoio, em especial nos diversos campos das Ciências Humanas: Filosofia, Sociologia, História, Psicologia... Você vai precisar desses conhecimentos para defender, humanizar e qualificar a sua prática docente. Afinal, somos o resultado de muitos conhecimentos que se interligam. Ah, não se esqueça dos recursos tecnológicos, que serão ainda mais necessários!

Você perceberá que não há limites no ensinar e no aprender – nem mesmo sobre quem é o ser ensinante e quem é o ser aprendente. O vínculo entre você e seus estudantes será uma relação de duas vias, um processo de troca. Na busca pelo conhecimento, você perceberá que seu maior aprendizado virá através deles. Nas sábias e encantadoras palavras de Paulo Freire,

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um burocrata da mente, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua

SUMÁRIO

criatividade – o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado. (FREIRE, 1997, p. 19).

Na vivência de sala de aula, nós, professores, temos a oportunidade de aprender questões que não estão descritas nos livros. Essas questões vão para além dos aspectos cognitivos, permeando também o desenvolvimento de dimensões afetivas e socioemocionais. Da mesma forma que você influenciará imensamente a vida de seus estudantes, estes também transformarão diariamente a sua. Assim, como descreve Vygotsky (1999, p. 56), “Através dos outros, nos tornamos nós mesmos”.

Trabalhe em parceria e lembre-se de que não fazemos nada sozinhos. Precisamos uns dos outros para encontrar soluções, planejar e dialogar. Nóvoa (2019) já disse que: “[...] a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo”. Com os colegas de escola, você irá comemorar as grandes e as pequenas conquistas relacionadas à docência. Em alguns momentos, eles serão o seu porto seguro no ambiente escolar. Valorize-os!

Não esqueça que “Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores”, como já nos explicou Freire em *Pedagogia da Autonomia*. Nossa luta por melhores salários e condições de trabalho será constante, especialmente na escola pública. Precisamos lutar juntos!

Tenha em vista que, a cada horizonte ao qual chegamos, há sempre outro à espera – explore. A sua atuação pode e deve ir além da sala de aula, e isso permitirá uma visão da educação em diferentes escalas. Se tiver oportunidade, atue na supervisão, orientação, gestão... O conhecimento adquirido nessas experiências mudará permanentemente o seu desempenho profissional.

SUMÁRIO

Leve para a sala de aula, juntamente com o diário de classe e os seus materiais pedagógicos, a alegria e a esperança. Esses sentimentos serão tão necessários quanto um bom plano de trabalho ou de aula. Trabalhar alegre, por fazer o que se ama, já é o primeiro passo para fazer a diferença, lembra? Novamente, citamos Paulo Freire:

O meu envolvimento com a prática educativa, sabidamente política, moral, gnosiológica, jamais deixou de ser feito com alegria, o que não significa dizer que tenha invariavelmente podido criá-lo nos educandos. Mas, preocupado com ela, enquanto clima ou atmosfera do espaço pedagógico, nunca deixei de estar. Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e aluno juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria. (FREIRE, 2011, p. 70).

Acolha, procure criar vínculos e diminuir distâncias. Incentive a participação ativa e colaborativa com vistas a um mundo melhor, a partir da aceitação e do respeito às diferenças. Parta de sua sala de aula e estenda isso a toda a comunidade escolar – e, com certeza, colherá bons frutos desse hábito.

Conheça os seus estudantes. Entenda suas qualidades, prioridades e dificuldades. A sua turma é composta de indivíduos que apresentam particularidades e fazem parte de diferentes realidades. Com isso em mente, reavalie sempre sua prática educativa, a fim de atingir a tão citada aprendizagem significativa.

Neste processo, devemos ser facilitadores e não protagonistas. O estudante, protagonista, deve se sentir pertencente frente ao cenário que lhe é proposto; faça-o pertencer. Fomente a autonomia discente; o professor não é detentor único do saber, e sim um mediador, uma ponte de acesso. Atravessar a ponte é algo que será realizado pelo estudante.

SUMÁRIO

Entenda que você não precisa ser um super-herói; porém, lembre-se: um professor mediano se concentra, na maioria das vezes, nas dificuldades encontradas, e faz disso um empecilho na sua prática pedagógica; o bom professor busca novas estratégias e soluções possíveis; já o professor por excelência transcende a fronteira imaginária entre o possível e o impossível e vai além, incentiva, inspira e transforma os estudantes através de seu amor pela educação e sua motivação em querer fazer o melhor. Ele faz da comunicação entre aluno-família-escola uma das chaves para o bom aprendizado, e encontra em cada aprendiz mais possibilidades de sucesso escolar do que de fracasso, pois seu foco está nas habilidades que cada ser (aluno) possui do que nas deficiências. Se a professora de Hellen Keller tivesse se concentrado apenas na surdez e cegueira de sua aluna e não tivesse apostado em uma nova forma de comunicação entre elas, Hellen não teria se tornado quem foi.

Você terá também uma ferramenta poderosa em suas mãos: a avaliação. Desmistifique-a e utilize-a, principalmente para avaliar a si mesmo. Quanto aos estudantes, observe e considere as construções que reverberam em cada um deles durante o processo. A avaliação, se afastada da ideia hierarquizadora e certificadora, é um mecanismo capaz de mudar caminhos e, por consequência, destinos.

Veja: ninguém é capaz de fazer o que você faz, com a individualidade que lhe foi concedida desde o dia em que decidiu ser docente. Consegue perceber o quanto é importante? Sendo assim, queremos lhe fazer um pedido: não desvie da sua missão. Você possui valor, é capaz e especial. Faça o que só você pode fazer. Não precisa realizar coisas grandiosas e imponentes; só precisa realizá-las com o coração.

Sendo assim, desejamos que, apesar de todos os contratempos e desafios, você seja capaz de assumir livremente o seu lugar de professor (NÓVOA, 2015). Temos para dizer que não

SUMÁRIO

será um caminho fácil, mas será prazeroso, caso estiver vivenciando a docência com toda a amorosidade e a competência que ela exige. Um bom voo a todos(as)!

Farroupilha, 26 de novembro de 2020.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *Lições do velho professor* (livro eletrônico). Campinas, SP: Papyrus, 2018.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1997.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

NÓVOA, António. *Carta a um jovem historiador da educação*. Historia y Memoria de la Educación, 1 (2015): 23-58.

_____. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

VYGOTSKY, Levy. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.



SUMÁRIO



3

Eloisa Maria Wiebusch
Andressa Wiebusch
Maria Inês Côrte Vitória

PROFESSOR ESTREANTE:
a aprendizagem da docência
na Educação
Profissional e Tecnológica

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.694.51-57

Querido/a professor/a estreante da Educação Profissional e Tecnológica!

É com muita alegria que escrevemos esta carta a você, estreante no ofício de ensinar na Educação Profissional e Tecnológica. No Brasil, com a expansão dos Institutos Federais, a partir da criação de novos câmpus em todas as regiões brasileiras, nos últimos anos, é notório o ingresso de novos professores nessa modalidade. Muitos são estreantes¹⁸, oriundos dos bancos acadêmicos ou do mundo do trabalho; alguns não tiveram a docência como primeira opção profissional, são bacharéis ou tecnólogos, mestres e/ou doutores e originários de diversas profissões; para muitos, é a estreia na docência.

Compreendemos por estreante no ofício de ensinar o professor iniciante, que está na fase inicial de inserção profissional, de estreia nos palcos das salas de aula, que exerce a docência pela primeira vez, sem ou com pouca experiência docente. Está começando a desempenhar a profissão, portanto vive o momento inicial de aprendizagem da docência. Consideramos os primeiros cinco anos da docência de suma importância, com características próprias, representando o aprender a ensinar, a constituição do ser, do estar e do fazer-se professor. Dessa forma, o início da carreira é uma das etapas do processo de desenvolvimento profissional docente que precisa ser construído ao longo de toda a trajetória pessoal e profissional. Em cada aula ministrada, há uma nova aprendizagem, pois aprendemos junto com os estudantes, por meio da interação, do trabalho em equipe e colaborativo de todos os sujeitos envolvidos no processo de aprender e de ensinar.

A fase inicial de inserção profissional na carreira docente é de extrema importância, marcada por muitas inquietações, conquistas e desafios. Afirma Marcelo García (2009, p. 20) que “os primeiros

18 Expressão cunhada pela primeira autora.

anos de docência são fundamentais para assegurar um professorado motivado, implicado e comprometido com a sua profissão”. Corrobora essa visão Tardif (2014, p. 84), ao expressar que é “[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. É uma etapa de afirmação ou de negação na profissão docente; conforme a experiência, pode-se permanecer na atividade ou abandoná-la.

O ingresso no mundo do trabalho é marcante na vida de qualquer profissional, pois representa a transição de trabalhadores ou de estudantes para docentes, sendo, pois, um rito de passagem. Temos de considerar que a realidade imaginada e sonhada é diferente da que enfrentam, e também há o descompasso entre o estudante que foram e o estudante que encontram. Essa fase de transição gera satisfação – por se estar estreando na docência – e, ao mesmo tempo, angústias, por tantos sentimentos contraditórios vividos nas aprendizagens necessárias ao ofício de ensinar. É uma fase complicada que o professor estreante vivencia no início da estreia na profissão. Gallego e Marcelo García (2018, p. 40) explicam que: “convertirse en docente e investigador [...] es un proceso que requiere de mucha dedicación y esfuerzo [...]”. O tornar-se professor é um processo único e singular, bem como a maneira de aprender a docência.

Para Vaillant e Marcelo García (2012, p. 124), essa inserção é um período “intensivo de tensões e aprendizagens, em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal”. Trata-se de uma diversidade de vivências sobre os aspectos relacionados à docência nos anos iniciais da profissão, em que são necessários muito equilíbrio e também resiliência para superar os desafios e as dificuldades, com a capacidade de reagir, resistir e vencer as situações mais críticas, autossuperando-se diante delas.

SUMÁRIO

Dessa maneira, os professores estreantes na profissão vivem dilemas, tensões, desafios e incertezas que contribuem de maneira fundamental para a constituição da docência, para tornar-se professor. Ao mesmo tempo, os professores da Educação Profissional e Tecnológica precisam construir a identidade profissional nessa modalidade, tão diferente e plural em função da verticalização do ensino, que é uma das finalidades e características dos Institutos Federais, convivendo com uma diversidade de níveis e modalidades, e buscando compreender o perfil dos estudantes. Mesmo que os docentes estreantes ainda não tenham consolidado seus saberes didático-pedagógicos, o que se observa é que procuram, em suas trajetórias, inspirações para enfrentar a nova profissão. O ensinar requer conhecimentos específicos, formação e atualização constante do professor. O ensinar para o docente estreante, como nos diz Zabalza (2004, p. 111), “[...] é uma tarefa complexa na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina ou das suas atividades, acerca da maneira como os estudantes aprendam, [...]”.

Nesse sentido, muitos professores estreantes têm o domínio do conhecimento científico para ensinar e precisam articular os saberes técnicos com as especificidades dos saberes pedagógicos. É necessário, portanto, que o docente invista em formação permanente, pois, por meio da auto(trans)formação, ficamos imersos em infinitas situações de aprendizagens, num processo contínuo, numa construção diária e ininterrupta, num movimento permanente de aprender. Precisamos intensificar o processo de ação-reflexão-ação sobre a prática pedagógica, mediada pela teoria, pela multiplicidade de saberes, tempos e espaços presentes no mundo contemporâneo. “Atualmente, novas funções agregam-se a estas, as quais ampliam e tornam cada vez mais complexo seu exercício profissional” (ZABALZA, 2004, p. 109).

SUMÁRIO

Ser professor hoje é um desafio; é para pessoas especiais, que podem fazer a diferença na vida dos estudantes e na educação, deixando por onde passam marcas positivas e inspiradoras que jamais serão esquecidas. Todos nós lembramos de alguns professores que foram importantes e que fizeram a diferença em nossas vidas. Que outra profissão pode influenciar tanto as pessoas? É necessário ressaltar que, mesmo com a tecnologia disponível ao alcance de todos, nada substitui o professor. Enfatizam Vaillant e Marcelo García (2012, p. 92): “aprendemos a ser docentes quando somos conscientes do que fazemos e do porquê o fazemos; quando damos razões e refletimos sobre as origens e consequências de nossas condutas e das dos demais”. O interrogar-se sobre a prática é fundamental – pensar em novas formas, em um jeito novo de ensinar e nas mediações coletivas permite construir possibilidades de mudança.

A maioria das instituições de ensino ainda carece de uma cultura de acolhida e apoio aos professores estreantes, já que são tímidas as iniciativas que existem para esse fim. Os estreantes no ofício de ensinar necessitam de um olhar especial, de um trabalho específico voltado para o acolhimento e o acompanhamento. Trata-se, portanto, de oferecer ações organizadas e elaboradas com vistas ao desenvolvimento profissional docente, ao exercício laboral voltado para o compartilhamento de saberes, para o trabalho colaborativo, enfatizando a partilha entre os pares.

Para contribuir na construção da docência de professores estreantes, sugerimos a proposta que denominamos de Mentoria e Acompanhamento Institucional para Estreantes na Docência (MAIED), a ser implementada nas instituições de ensino para colaborar com o professor que está iniciando a profissão docente – experiência esta com duração prevista para os três anos de Estágio Probatório, imprimindo um novo caráter a esse período. Entendemos que esse tipo de iniciativa pode contribuir para o fomento de uma educação

SUMÁRIO

efetivamente permanente, que cumpra seus ideais de criar uma cultura de professor que estuda, que lê, que reflete, que escreve, que pesquisa, que dá testemunho real daquilo que somos. Nosso trabalho é ou deveria ser o de ampliar infinitas possibilidades. Deixamos a promessa de voltar a esse assunto e, quem sabe, começar a materializar essa cultura de mentoria de que tanto carecemos quando iniciamos uma nova atividade profissional.

O que pretendemos, no final desta carta, é retomar nosso entendimento acerca de como se constrói o fazer docente do estreante na Educação Profissional e Tecnológica e, portanto, enfatizar a docência dos estreantes no ofício de ensinar como um processo que se dá com o autorreconhecimento de que a inserção profissional docente é uma etapa singular no processo de tornar-se professor, pois terão de ensinar e aprender a ensinar. De maneira aliada a essa questão, seguramente desenvolverão habilidades e competências específicas que serão aperfeiçoadas nos processos formativos, através de uma atenção especial ao campo didático-pedagógico, reinventando-se num outro contexto, numa nova forma de atuar. É disso de que se trata ao fim e ao cabo: inserir-se numa cultura que necessita criar uma identidade docente institucional própria dessa modalidade de ensino, com professores estreantes em permanente processo de aprender, que vão aos poucos relacionando os saberes profissionais e da experiência com os saberes específicos do fazer pedagógico, que veem na partilha de saberes uma forma de melhoria pessoal e profissional. Acreditamos no comprometimento, no amor à profissão e na coragem de aprender sempre em qualquer tempo/espço.

Para tanto, a construção da docência dos estreantes no ofício de ensinar precisa acontecer no coletivo, na colaboração de todos, no trabalho solidário e com a marca da cooperação. Por isso, insistimos na ideia de que é no exercício da profissão que vamos aprendendo a ensinar, que exercitamos o movimento dialético de ação-reflexão-ação,

SUMÁRIO

que articulamos teoria e prática no contexto em que nos inserimos; enfim, que vamos construindo o ser e o fazer-se professor. Bonito é pensar que a docência é um processo que pode representar um repensar constante; um ofício que melhora o outro e a si mesmo; uma profissão que nos permite abrir horizontes e vislumbrar sonhos para os estudantes e para o próprio docente estreante.

Professor estreante, muito sucesso no ofício de ensinar!

Porto Alegre, novembro de 2020.

Grande abraço, com carinho

Eloisa Maria Wiebusch

Andressa Wiebusch

Maria Inês Côrte Vitória

REFERÊNCIAS

GALLEGO, Carmen; MARCELO GARCÍA, Carlos. Enseñar e investigar en la Universidad: Aprendiendo los primeros pasos. In: WIEBUSCH, Eloisa Maria; VITÓRIA, Maria Inês Côrte. (org.). *Estreantes no Ofício de Ensinar na Educação Superior*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 29-42.

MARCELO GARCÍA, Carlos. *El profesorado principiante*: Inserción de la docencia. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação de professores*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

ZABALZA, Miguel. *O ensino universitário*: Seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SUMÁRIO

4

Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia

PROFESSORES INICIANTEs: entre o choque de realidade e a docência engajada

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.694.58-67

Prezado(a) colega!

Por que se acolhe tão mal os novos professores? A parte mais nobre da profissão é acolher. (NÓVOA, 2016).

Nesta carta direcionada aos meus colegas de profissão, professores e professoras iniciantes, a quem tenho dedicado boa parte dos meus anos de pesquisa, pretendo trazer alguns dos resultados das pesquisas que desenvolvi²⁰, e que foram produzidas a partir de um entendimento de que fazemos pesquisa *com* professores, não *sobre* professores. Nessas pesquisas, pude perceber que, mesmo em meio ao chamado *choque de realidade* (VEENMAN, 1984), os professores têm no coletivo da escola a expectativa de poder se desenvolver como profissionais e fazer um bom trabalho com seus alunos.

Retomando a epígrafe que escolhi para iniciar esta carta, com as palavras de Nóvoa (2016), que diz que a maior nobreza da profissão seria acolher (os novos docentes), pude perceber que a solidão é temática recorrente na fala dos professores iniciantes. Ao apontar para as demandas desse professor iniciante, e com a ajuda de diferentes autores, busquei defender a importância de uma *ética da partilha* (BAHIA, 2017). Ao analisar os materiais de pesquisa²¹ e a revisão de literatura, percebi que muitas dificuldades da entrada na carreira docente estavam ligadas à falta de apoio.

Observem comigo a narrativa abaixo com a descrição do primeiro dia de aula de um dos professores iniciantes.

Minha inserção na escola foi intensa e bastante intimidadora, pois, ao adentrar o portão e me identificar como a “nova professora” concursada, fui imediatamente levada para a sala e apresentada para a turma como a regente. Nesse momento, a

20 Essas pesquisas foram desenvolvidas em articulação com um projeto de pesquisa mais abrangente intitulado: “Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras: uma análise sobre a situação do professor iniciante” (FABRIS, 2018).

21 Para mais informações, ver Bahia (2017; 2020).

SUMÁRIO

professora saiu e me “deixou ali”, diante de 26 alunos do quarto ano, com diversos casos de inclusão. O giz na mão e um áspero “boa sorte!”. Portanto, desse início “no soco”, posso dizer que não só o primeiro mês, mas que todos os dias aqui são mais ou menos assim: “vai lá e faz!”. [...] vive uma rotina completamente à parte que coloca os professores “na marra,” no susto e na ação imediata, a lidar com o que tiver que lidar no ambiente escolar. “Se” tivesse dúvida, eu que procurasse alguém para auxiliar, “se” tivesse dificuldades, era só chamar que, no possível, dentro das demandas, eu seria atendida. Nos primeiros três dias, entendi que era eu por mim mesma e ponto. Frustração era o sentimento que predominava, fora o medo, literalmente, de não dar conta da turma, no sentido de que mais apartava brigas do que qualquer outra coisa. [...]. O choque de realidade ali me fez sentir incapaz de exercer a minha real atribuição como professora quase que diariamente. No início, teve choro diário ao chegar em casa. Teve questionamento sobre o que está fazendo ali. Tive vontade de desistir porque houve falta de apoio, falta de preparo dos supervisores para explicar as dificuldades dali, de um professor iniciante que provavelmente não tinha entrado em uma sala ainda. Houve falta de escuta, não aceitação, resistência de ouvir e entender as demandas de quem começava ali. Foi o mês mais longo da minha vida, mais apavorante e ao mesmo tempo mais desafiador que já vivi [...]. (PIAI43).²²

Esse docente, ao descrever seu primeiro dia na escola, deixa explícitos alguns sentimentos do chamado choque de realidade. Isso me fez pensar sobre a importância da relação com o outro e de um trabalho coletivo. Nesse sentido, a ética da partilha mobiliza o coletivo e a relação entre professores recém-chegados²³ e professores mais experientes. Essa ética da partilha “[...] entende a escola como um espaço de acolhida de um novo colega, em que os professores mais

22 Para identificar os sujeitos mantendo o acordo de confidencialidade dos professores iniciantes, optei por nomeá-los como: PIAI (Professor Iniciante Anos Iniciais). O número que acompanha essa sigla é organizado pelo primeiro questionário on-line, segundo a ordem das respostas, e foi mantido para o segundo questionário.

23 Utilizo-me, analogamente, dessas relações entre adultos e crianças para pensar o professor iniciante como o *recém-chegado*, e a escola como esse *novo mundo*. Nessa analogia, a escola teria a responsabilidade de acolher os recém-chegados em um mundo comum já existente. (ARENDT, 1990).

experientes fazem o acolhimento para a cultura escolar, ensinam e são ensinados na medida em que se abrem também para aprender com o professor iniciante”. (BAHIA, 2017, p. 85-86).

A partir desse conceito, vejo possibilidades para repensar o que tem sido construído sobre o início da carreira, dentre eles, pensar a formação continuada de professores entre os pares, dentro da escola, a partir de uma organização de planejamentos coletivos e acompanhamento/acolhimento dos recém-chegados. Isso é possível quando começamos a pensar de maneira mais cooperativa onde há “[...] uma troca em que as partes se beneficiam”. (SENNETT, 2013, p. 15). Essa atitude seria a condição de uma corresponsabilização pelo outro, pela vida profissional do colega como parceiro, e não como alguém que entra no coletivo para competir, mas que entra para tornar mais rico esse espaço coletivo.

Algo muito importante que gostaria de salientar é que, embora os professores estejam iniciando nas práticas pedagógicas da escola, eles possuem conhecimentos e práticas que podem partilhar com o coletivo. Nesse sentido, o conceito de coformação é potente para pensar essa relação formativa. “[...] Coformação porque é uma operação que demanda um envolvimento dos sujeitos que estão em formação, tanto dos que estão produzindo a formação, quanto daqueles que já estão atuando na profissão. Por isso, a formação é copartícipe”. (BAHIA, 2020, p. 25).

Mas como poderíamos pensar esses conceitos no dia a dia da escola? Como poderíamos construir uma formação continuada entre os pares? Acredito que um caminho seja pela valorização dos saberes produzidos na/pela escola. Lopes (2017) traz a possibilidade de pensar os *saberes escolares* como relevantes para a formação de professores. Esses saberes produzidos nas escolas, pelas práticas dos professores, muitas vezes não são considerados válidos por não serem sistematizados.

SUMÁRIO

Tal sistematização das práticas dos professores dentro de suas salas de aula pode fortalecer a dimensão do trabalho coletivo. “Trata-se, sim, de fazer evoluir a profissão da dimensão individual para a dimensão coletiva. Trata-se, sim, de transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional” (NÓVOA, 2003, p. 7, grifos meus), onde o planejamento possa ser compartilhado coletivamente, discutido, sistematizado, replicado e adaptado entre os pares; onde a escola possa funcionar como laboratório de docências contemporâneas (FABRIS, 2020). Isso favorece a construção de um lugar onde os professores podem discutir suas ações em espaços (de)formação. Mas, para que isso seja possível, precisamos de uma *teoria do coletivo e da docência como coletivo*. “[...] Se é verdade, como diz Paulo Freire (1997), que é o diálogo que nos faz pessoas, sublinhamos *agora que é a partilha com os colegas que nos faz educadores*”. (NÓVOA, 2003, p. 8 grifos meus).

Essas relações também tiveram destaque na construção do conceito de *docência engajada* (BAHIA, 2020). Tal conceito também me fez pensar sobre a escola como lugar potente para analisar os processos envolvidos na constituição da docência do professor iniciante, em especial os que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF)²⁴.

Meu entendimento sobre *docência* se deu a partir de uma compreensão que a toma como o *exercício da ação de um professor*. “[...] Portanto, a docência pressupõe sujeitos em posições e funções diferenciadas de ensino e de aprendizagem”. (FABRIS; DAL’IGNA, 2017, n.p.). Nesse sentido, a função docente pode diferenciar-se, mas é mantida como a posição do adulto-referência.

A partir desta posição política que adoto sobre a docência é que construí o conceito de *docência engajada*, por meio da percepção

24 Nesta pesquisa, analisei especificamente as demandas dos *professores iniciantes* nos primeiros anos do Ensino Fundamental, considerando que os AIEF correspondem do 1º ao 5º ano.

de que os professores iniciantes assumem uma docência com características específicas, com relações de poder e com produções de saberes e normatividades (FOUCAULT, 2010). Através da pesquisa, pude ver que, mesmo em meio a muitos desafios, os professores se mostravam responsáveis pedagogicamente, comprometidos com sua função docente e engajados com os processos de ensino e aprendizagem de seus alunos – isso a partir da ideia de pertencimento pelo vínculo que se estabelece entre professor regente e aluno.

Para mim, essas características vão ao encontro da etimologia do termo *engajamento*. Mesmo tendo sido utilizado com diferentes significados e em diferentes áreas (mídias sociais, profissional, empresarial neoliberal, educacional, *coaching* etc.), eu gostaria de utilizá-lo em seu sentido de “*dedicação*, ou seja, *fazer algo com afinco e vontade*” (DICIONÁRIO ON-LINE, 2020). Por entender a polissemia dos sentidos da palavra engajamento, ressalto o que tenho entendido como docência engajada e como a tenho significado. A partir dos estudos de Sennett (2009), Fabris (2015), Biesta (2018) e Lopes (2019), entendo que o engajamento é umas das estruturas da docência, em articulação com a capacidade de condução. “Se o engajamento traz o comprometimento ético em transformar um ato de repetição em criação do novo, a capacidade de condução traz o desejo de cada indivíduo em aceitar e querer ser conduzido”. (LOPES, 2019, p.29).

Não seria então o engajamento uma forma de a escola e seus professores conduzirem seus processos formativos? Eu acredito que sim! Em um tempo de desvalorização da profissão docente, é importante buscar fortalecer o que se produz na escola, tanto para pensar as pesquisas quanto para problematizar a formação inicial e continuada de professores, que muitas vezes está distante das demandas escolares. A escola, assim, também ocuparia um espaço fundamental na formação de seus futuros professores, para além de visitas esporádicas de observação ou apenas nos estágios

SUMÁRIO

curriculares. É o que o Nóvoa chama de *escola aprendente*, que a torna um lugar para formação dos professores, “[...] como o espaço da análise coletiva das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente”. (NÓVOA, 2003, p. 7, grifos meus).

São desafios para quem, como eu, defende e acredita na potência formativa da escola – uma escola que pode funcionar como um espaço de construção coletiva e cooperativa de conhecimentos teórico-práticos. Essa abertura ética para o outro é parte importante da nossa constituição docente, pois não podemos desconsiderar “[...] o significado do outro na constituição da própria subjetividade nem operar com modelos que provoquem o desaparecimento da alteridade; tampouco se pode desconsiderar as implicações de tais interpretações para a ação educativa”. (HERMANN, 2014, p. 21). Tornamo-nos professores por meio de nossas experiências pessoais e formativas, e também nas relações que estabelecemos conosco mesmos e com os outros. Tornamo-nos docentes engajados quando entendemos nossa responsabilidade pedagógica e nos “*dedicamos com afinco*”, para que nossas aulas mobilizem em nossos alunos a vontade de saber.

Pude observar, nas narrativas dos professores iniciantes, que havia muito desejo de que seus alunos aprendessem; mas, acima de tudo, havia uma vontade de ensinar, e essa atitude os mobilizava ao *engajamento*, como podemos ver na fala do professor iniciante: “*Ao planejar uma aula, invisto no que achar melhor para fazer com que a turma entenda e se interesse pelo que preciso lhes ensinar. Não tem o que eu não faça*”. (PIAI43).

Assim, a docência engajada coloca em ação vários caminhos para pensar a transformação da escola em um lugar relevante de produção de saberes pela valorização e sistematização do que os professores

SUMÁRIO

fazem em suas aulas. Para reforçar essas questões, em termos de valorização/legitimação dos saberes produzidos com/pela escola no início de carreira, nas relações entre professores recém-chegados e experientes, apresento o conceito de *circuito formativo pedagógico* (LOPES, 2017). Esse conceito foi desenvolvido para ser trabalhado com professores nas escolas e tem o objetivo de “[...] tornar as experiências e os saberes docentes passíveis de serem desnaturalizados, discutidos, sistematizados e registrados para que possam ser passados adiante para os colegas”. (LOPES, 2019, p. 31-32).

Essas potencialidades, apontadas por mim e por diversos autores, podem inspirar e reforçar a necessidade de criação de políticas de acompanhamento específicas para professores iniciantes, bem como fortalecer os conceitos de coformação e de ética da partilha nas escolas.

Nesta carta, busquei mostrar os desafios da inserção na profissão, mas também apresentei possibilidades de pensar de modos diferentes a docência, a escola e a formação de professores.

Finalizo trazendo novamente a citação que me mobilizou a escrever: “Por que se acolhe tão mal os novos professores? A parte mais nobre da profissão é acolher”. (NÓVOA, 2016). Se essa é a parte mais nobre de nossa profissão, as pesquisas têm mostrado que temos falhado com os recém-chegados na escola. Por isso, resalto a importância de se fortalecer a dimensão do trabalho coletivo, para que professores/supervisores/diretores tenham na escola um lugar de “[...] apoio e suporte para as dúvidas, e um espaço de construção e reflexão sobre suas práticas, um espaço de pertencimento e de responsabilidades partilhadas” (BAHIA, 2017, p. 85-86). São possibilidades de minimizar o choque de realidade e possibilitar uma docência engajada.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

BAHIA, Sabine Borges de Mello Hetti. *A constituição do(a) professor(a) iniciante: implicações da iniciação à docência*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

BAHIA, Sabine Borges de Mello Hetti. *Professores iniciantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a constituição de uma docência engajada*. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação. 203 f. 2020. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9195>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

BIESTA, Gert. Há a necessidade de (re)descobrir o ensino? In: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da. (Orgs). *Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação*. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 21-28.

DICIONÁRIO ON-LINE. disponível em: <https://www.significados.com.br/engajar/>. Acesso em: 18 fev. 2020.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. *A avaliação como estratégia de qualificação da formação docente: entre a qualidade da produtividade e a qualidade da artesanaria*. In: XXII Colóquio da AFIRSE. Lisboa, 2015. Anais eletrônicos [...]. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2015. Disponível em: <<http://afirse.ie.ul.pt/coloquios/xxii-coloquio-2015/atas-2015/>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo. [Entrevista cedida a] José Vitor Santos. IHU On-Line *Revista Instituto Humanitas Unisinos*, São Leopoldo, ed. 516, 04. dez. 2017. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7152-nenhuma-escola-esta-imune-as-ondas-de-violencia-e-conservadorismo>>. Acesso em: 02 junho de 2019.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. *Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras: uma análise sobre a situação do professor iniciante*. 2018. Projeto de pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. *A produção de docências contemporâneas: a experiência coformativa entre professores e futuros professores em tempos de Covid-19*. [Projeto de Pesquisa], 2020.

FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SUMÁRIO

HERMANN, Nadja. *Ética & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Temas & Educação).

LOPES, Maura. Inclusão: processos de subjetivação docente. In: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs). *Inclusão e aprendizagem: contribuições para pensar as práticas pedagógicas*. Curitiba: Apris, 2017. p. 17-32.

LOPES, Maura. Ritorno e circuito formativo pedagógico. In: LOPES, Maura; MORGENSTERN, Juliane Marschall. (Orgs). *Inclusão e subjetivação: ferramentas teórico-metodológicas*. Curitiba: Apris, 2019. p. 19-40.

NÓVOA, Antônio. Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. [Transcrição de Palestra]. In: *I Colóquio Internacional de Políticas Curriculares*, João Pessoa, 13 nov. 2003. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf. Acesso em: 10 abr. 2018.

NÓVOA, António. *A revolução no ensino se impõe pelas crianças*. Entrevista com o educador português António Nóvoa. *O Globo*. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/educacao-360/a-revolucao-no-ensino-se-impoe-pelas-criancas-diz-antonio-novoa-20147817#ixzz4dxqJQR00>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

SENNETT, Richard. *O Artífice*. Rio de Janeiro: Record, 2013.

VEENMAN, S. *Perceived problems of beginning teachers*. Review of Educational Research, Catholic University of Nijmegen, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

SUMÁRIO



5

Antônia Regina Gomes Neves

O NOVO
NA ESCOLA:
sobre a inovação
e o professor
iniciante

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.694.68-76

A escola, como a conhecemos, tem a responsabilidade fundamental de apresentar o mundo aos estudantes. Isso é desenvolvido diariamente através das escolhas curriculares, das práticas pedagógicas e mesmo dos gestos mais simples e cotidianos de todas as pessoas que por ela circulam. Mas, além dessa função, a escola, e a educação como um todo, têm também a possibilidade de inovar a partir da chegada de novas pessoas ao mundo, sendo apresentadas a ele; pessoas que, desenvolvendo esse conhecimento sobre o mundo, podem então transformá-lo.

Ao passo que, na sociedade contemporânea, vemos o alcance que a inovação tem, vemos na escola uma negação, ou, ainda, uma dificuldade de lidar com o novo²⁶. As afirmações que costumamos ouvir são de que a escola, como lugar da tradição, por vezes se fecha para o que é novo – sejam as práticas inovadoras, os novos modos de pensar a própria educação ou a chegada de professores iniciantes. Se você pensar em suas experiências com a escola, como descreveria o modo como se lida com o que é novo? E como, em seus primeiros dias como professor, ou em seus primeiros anos, foi tratado na escola por seus colegas? Essas memórias são positivas? Essas experiências poderiam ter sido diferentes? Você tornaria diferente essa maneira de receber o novo na escola, se tivesse oportunidade?

Essas perguntas nos inquietam, porque há, na escola e em suas funções sociais, certa contradição. Ao mesmo tempo em que é sua função receber os novos integrantes da sociedade, há um movimento de manutenção do que está posto que, por vezes, pode parecer o da intenção de virar as costas para tudo que seja novo. Será que é mesmo assim? Será que esse movimento acontece em todas as escolas? E será que acontece com todos os professores quando deixam de ser iniciantes e se tornam experientes? É como se houvesse um portal que

²⁶ Para ajudar na nossa reflexão, podemos pensar nas transformações das aulas no ano de 2020, quando as aulas migraram, no mundo todo, para o formato remoto, em consequência de uma pandemia.

cruzamos após a graduação, que nos faria esquecer nossos ideais e o ideal de escola pelo qual nos apaixonamos na faculdade, e passar a defender a manutenção de tudo o que está posto.

A revista Nova Escola, na edição 40, de novembro de 2011, traz um guia aos professores iniciantes, destacando o que precisam saber sobre as escolas, por onde começar a se ambientar, quais os principais erros e como evitá-los, dentre outras dicas. A revista chama a atenção para algumas características de professores iniciantes e de professores experientes, relatando um modo de pensar que circula nas escolas. Sobre as características de ambos os perfis, destaca-se, do professor iniciante: “É motivado e tem ideias inovadoras (mas que nem sempre se revelam viáveis). Tende a questionar tudo e a sugerir mudanças já tentadas”; e do professor experiente: “Demonstra autoconfiança. Tende a manter as estratégias e as metodologias que lhe parecem eficazes. Às vezes, essa resistência à mudança gera acomodação”.

A revista destaca ainda o que pensam uns sobre os outros, começando pelo que os professores iniciantes pensam sobre os experientes: “Sentem-se os donos da escola e não querem mudar nada, porque acham que tudo está bom como está. São acomodados”. Ao contrário, os professores experientes pensam que os iniciantes: “São os donos da verdade: sempre cheios de teoria, mas desconhecem a realidade do dia a dia de uma sala de aula de verdade”. Vemos, nesses exemplos, a barreira que pode haver quando o novo chega à escola, seja uma necessidade de mudança para algo novo, seja a chegada de um professor novo e, nesse caso, iniciante.

Essa relação contraditória do novo na escola pode ser observada com maior profundidade, pois não se trata somente de uma aversão da instituição ao que é novo; e também não se trata de uma celebração do novo como algo que é bom *a priori*.



SUMÁRIO

Hannah Arendt, em seu livro *Entre o passado e o futuro* (ARENDT, 1990), trata de uma dupla função da educação: apresentar o mundo aos recém-chegados, mas assumir essa responsabilidade tendo em vista que são esses mesmos recém-chegados que têm mais possibilidades de criação, de inovação e de transformação. Não é à toa que a autora trabalha com a educação em um dos capítulos do livro citado acima; afinal, a educação – e principalmente a escola – está sempre nesse “entre”. Podemos dizer que estar “entre o passado e o futuro” é a maior característica desse espaço, que é, ao mesmo tempo, o lugar da tradição, pois é necessário que o conhecimento seja ensinado aos mais jovens, e também o lugar, em nossa sociedade, onde poderíamos visualizar as maiores possibilidades de mudança, pela capacidade dos mais novos em criar e inovar.

Na sociedade contemporânea, a novidade e a inovação têm ganhado cada vez mais espaço, visibilidade e importância em todos os setores sociais, de acordo com Oswaldo López-Ruiz: “inovação, mudança, criatividade, empreendedorismo são hoje palavras de ordem dentro das grandes corporações e também, em boa medida, fora delas”. (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 70).

É inegável que a sociedade, não somente em uma escala nacional, mas internacionalmente, vem passando por mudanças significativas, cada vez mais impactantes e massivas, como, por exemplo, as mudanças nas formas de vida, de comunicação e de informação, desde a criação da internet até a chamada *internet das coisas*; desde a utilização de celulares para realizar ligações e enviar SMS até a utilização dos *smartphones* para a organização da vida diária.

A inovação é característica visível do contemporâneo; podemos vê-la circular nos mais diversos âmbitos sociais, das empresas ao lazer, dos hábitos de consumo à escola. Gilles Lipovetsky, ao descrever o tempo atual como a hipermodernidade (LIPOVETSKY, 2004), oferece-

SUMÁRIO

nos elementos para compreender a circulação exacerbada da inovação, pois “[...] a ênfase é na obrigação do movimento, a hipermudança [...]”. Na hipernovidade, não há escolha, não há alternativa, senão evoluir, acelerar para não ser ultrapassado pela ‘evolução’”. (LIPOVETSKY, 2004, p. 57). Em tal contexto, “Quanto menos o futuro é previsível, mais ele precisa ser mutável, flexível, reativo, permanentemente pronto a mudar, supermoderno, mais moderno que os modernos dos tempos heroicos” (LIPOVETSKY, 2004, p. 57), gerando assim uma “[...] cultura do mais rápido e do sempre mais: mais rentabilidade, mais desempenho, mais flexibilidade, mais inovação”. (LIPOVETSKY, 2004, p. 57).

De acordo com Zygmunt Bauman, “A capacidade de durar bastante não é mais uma qualidade a favor das coisas. Presume-se que as coisas e as relações são úteis apenas por um ‘tempo fixo’ e são reduzidas a farrapos ou eliminadas uma vez que se tornam inúteis”. (BAUMAN apud PORCHEDDU, 2009, p. 663). Iselde Fontenelle, ao realizar uma crítica ao discurso da inovação na Contemporaneidade, inspira-se em López-Ruiz para defender que uma das características mobilizadoras no discurso da inovação seria o culto ao novo. De acordo com essa autora, levar em consideração o aspecto do culto ao novo é de fundamental importância para compreendermos de que modos a inovação foi se tornando palavra de ordem. (FONTENELLE, 2012).

Burkard Sievers (2007) destaca como um dos sentimentos do contemporâneo a neofilia, ou seja, o culto ao novo. Sendo tratado como culto, obsessão ou objetivo, o novo, em detrimento de tudo que se torna descartável, contemporaneamente é o que move a economia e a fabricação de bens de consumo.

Sievers, em seu estudo sobre o lugar do novo nas transformações organizacionais, intitulado “*It is new, and it has to be done!*” (SIEVERS, 2007), desenvolve uma análise sobre alguns dos sentimentos que as transformações organizacionais podem causar, tendo como foco principal as consequências do entendimento de que o que é novo é

SUMÁRIO

melhor, e de que o que é velho é obsoleto. De acordo com o que autor o observou, o novo teria um valor intrínseco, bom em si mesmo, enquanto o antigo, ao ser considerado sob essa ótica, deveria ser imediatamente substituído. (SIEVERS, 2007, p. 79). Segundo o autor, “É quase como se o Novo, por si só, já fosse melhor do que o Velho, a novidade traria um valor em si mesma, desqualificando os jeitos tradicionais de viver e trabalhar e , acima de tudo, a maioria dos valores em que esses jeitos se baseavam”²⁷. (SIEVERS, 2007, p. 79).

Um ponto importante é a diferença, ainda que sutil, entre mudança e inovação. De acordo com Fontenelle (2012), o entendimento de mudança “[...] nos remetia a um momento específico de transformação organizacional, a um acontecimento com data marcada, suportado por um projeto cuja implantação focava um resultado final”. (FONTENELLE, 2012, p. 100). Já a inovação é tida como um status permanente, onde a mudança também se torna algo contínuo.

Na esteira de todo o frenesi social em torno da inovação, vemos surgir cada vez mais materiais audiovisuais e relatos de escolas que inovam em suas práticas e criam outras experiências de educação escolarizada com seus estudantes. Com toda essa pressão externa para inovar, podemos nos questionar sobre como as escolas, ditas mais tradicionais, lidam com isso, e como poderiam conciliar práticas pedagógicas novas e antigas, além de lançarem um olhar analítico para seus currículos de modo a se questionar se aqueles conhecimentos fazem sentido para as pessoas que estão naquele espaço e para o mundo que deve ser apresentado a essas mesmas pessoas.

27 Livre tradução do original: “As there is almost no doubt that the New per se is better than the Old, newness becomes a value in itself, obliterating traditional ways of living and working and above all most of the values on which they were based”. (SIEVERS, 2007, p. 79). Todas as traduções aqui contidas são de minha responsabilidade.

Jaume Sebarroja, em seu livro sobre os clássicos da educação do século XX (SEBARROJA, 2003), destaca o quanto cada uma das 12 teorias da educação consideradas “clássicas” faz eco nas ideias pedagógicas mais recentes. De acordo com o autor, esses clássicos servem de espelho para as ideias pedagógicas que foram sendo gestadas no século XX e começaram a se constituir como “inovadoras” na virada para o século XXI. (SEBARROJA, 2003). Ao perceber a potência dos clássicos para a invenção de uma nova pedagogia, Sebarroja (2003) destaca que as memórias são sementes do futuro; é através da memória, importante instrumento e princípio da educação, que novas práticas podem ser constituídas. Não se trata, portanto, de esquecer o que já se fez; mas, ao contrário, trata-se de lembrar para inovar. Essa inspiração para a criação de algo novo é muito conhecida na história humana, como podemos ver com o exemplo das musas da mitologia grega. As musas, responsáveis pelas mais lindas criações dos homens através da inspiração que traziam, não por acaso, são conhecidas na mitologia por serem filhas de Zeus com Mnemósine, a “Memória”. As musas representam justamente os elementos presentes na criação, e o principal deles é a memória; sem ela não haveria inspiração para o novo.

Além dessa reflexão sobre a inovação, devemos também nos questionar sobre como podemos tornar essa relação entre o novo e o experiente, em se tratando de professores, mais produtiva para ambos, de modo que a existência de um no espaço escolar não prejudique o outro, mas, ao contrário, crie subsídios de apoio a todos²⁸.

Para pensarmos além das dicotomias simplistas entre novo e antigo, entre manter e inovar, e nos afastando de um juízo de valor, podemos pensar na inovação como potência do contemporâneo, ou seja, como o que une as potencialidades do que circula na sociedade

28 Para ampliar essa discussão, ver Bahia (2020), sobre os conceitos de ética da partilha e conformação.

e se converte em práticas pedagógicas significativas. Estendo nossa reflexão ao professor iniciante como aquele que tem, sim, muito a aprender com seus colegas experientes, mas que precisa encontrar nas práticas escolares institucionalizadas as sementes do futuro, para pensar em outras possibilidades para escolas, estudantes e para a sua própria prática docente. Nesse sentido, poderíamos entender a educação, e a escola, mais como herança do que como tradição. A herança é um elemento que remete ao que é entregue a alguém novo e que já existia antes de aquela pessoa estar ali, algo valioso e importante. Não se trata de “quebrar com a tradição”, mas de considerar o que se ensina e se aprende na escola como herança e ponto de início, um pilar para uma nova construção.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. *Professores Iniciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a constituição de uma docência engajada*. 203 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 2020.

FONTENELLE, Isleide A. Para uma crítica ao discurso da inovação: saber e controle no capitalismo do conhecimento. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 52, n. 1, p. 100-108, jan./fev. 2012.

LIPOVETSKY, Gilles. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo. *Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais*. Rio de Janeiro: Azougue, 2007.

NOVA ESCOLA. *Guia do professor iniciante*. São Paulo: Fundação Vitor Civita, São Paulo, edição 40, nov. 2011.

PORCHEDDU, Alba. *Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação*. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661-684, maio/ago. 2009.

SUMÁRIO

SEBARROJA, Jaume (org.). *Pedagogias do século XX*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SEBARROJA, Jaume (org.). *Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016. e-PUB.

SIEVERS, Burkhard. *It is new, and has to be done!*: socio-analytic thoughts on betrayal and cynicism in organizational transformation. *Culture and Organization*, v. 13, n. 1, p. 1- 21, 2007.



SUMÁRIO



6

Daiane Scopel Boff

A INDISSOCIABILIDADE TEORIA-PRÁTICA: um olhar não dicotômico para a docência

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.694.77-83

Estimado(a) professor(a), esta carta tem por objetivo apresentar ideias e argumentos que nos possibilitem pensar teoria e prática de modo não dicotômico. Por meio de uma discussão contemporânea, procuro resgatar alguns enunciados que foram construídos para teoria e prática desde muito tempo e, ao problematizar tais enunciados, busco ampliar as formas de entender e de mobilizar essas dimensões na docência desenvolvida em diferentes espaços e tempos escolares.

As minhas experiências no campo educacional, como professora e pesquisadora, mostram que os significados de teoria e prática têm se inscrito em um espectro dicotômico do conhecimento, que visibiliza, além dos significados dessas dimensões, distintas e hierarquizadas valorações. Nos diálogos com professores iniciantes, professores com mais tempo de docência e com estudantes de cursos de licenciaturas, é recorrente ouvir determinadas enunciações, tais como: *isso só funciona na teoria; na prática é diferente*; ou, então, *na teoria tudo vale*; ou, ainda, *a prática está na escola de Educação Básica; aqui na Instituição de Ensino Superior, estudamos teoria*. Essas falas, com frequência coloquiais, reforçam a dissociação entre teoria e prática e colocam cada uma dessas dimensões em espaços e tempos diferentes.

A produtividade dessas enunciações, tanto entre professores como entre estudantes de licenciatura, mostra que a dicotomia teoria-prática, muitas vezes anunciada como relação teoria-prática, é um enunciado potente na formação de professores, assim como a articulação teoria-prática se mostra a prescrição mais utilizada para solucionar tal problemática. O caráter de veracidade que se construiu para essas enunciações dicotômicas e a aparente incompletude dessas dimensões fazem com que, cada vez mais, busque-se ampliar ou reduzir a fração de teoria ou de prática na docência e na formação.

O que se percebe, no campo educacional, é a constituição de uma retórica conflituosa que busca, na articulação entre teoria e prática, o modo não dicotômico de constituir a docência e a formação. Embora

SUMÁRIO

isso seja, recorrentemente, a própria prescrição para acabar com a dicotomia, esse direcionamento reforça ainda mais a dissociação entre teoria e prática, produzindo formas de conduzir dicotomicamente a formação, bem como possibilitando o estabelecimento de hierarquias entre os diferentes conhecimentos que nela se abrigam.

Por outro lado, mas ainda como alternativa de superação da dicotomia teoria-prática, a expressão *práxis* tem sido frequentemente utilizada, em especial nas pesquisas de aporte dialético. De modo aligeirado, é fácil pensar que, modificando a expressão usada para evocar algo, modificamos também as bases em que ela se assenta. Nem sempre isso ocorre. Muitas vezes, continuamos assentando o pensamento em uma mesma leitura, de mundo que não ajuda a sair da dicotomia, uma vez que a constitui.

Retomando o uso do termo *práxis*, podemos dizer que ele emerge do pensamento dialético, cuja lógica se assenta nas ideias de superação, contradição e transformação como emancipação. Adolfo Sánchez Vázquez (2011), autor do livro *Filosofia da Práxis* (1967), explicita que “[...] toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade é *práxis*” (VÁZQUEZ, 2011, p. 221, grifo do autor). Entendendo atividade como sinônimo de ação e *práxis* como atividade prática, Vázquez (2011) entende que “[...] uma atividade que se opera apenas no pensamento e que produz o tipo peculiar de objetos que são os produtos daquele não pode, portanto, se identificar com a atividade prática que chamamos *práxis*” (VÁZQUEZ, 2011, p. 235). Essa ideia não cabe na perspectiva deste texto, que considera que todo pensamento também é uma prática.

Em um diagnóstico ampliado do presente, a partir de pesquisas nacionais e internacionais, é possível ver a dicotomia teoria-prática sendo questionada e censurada. Ao mesmo tempo, aponta-se a dificuldade de se trabalhar tais dimensões de forma indissociada (BOFF, 2019). A recorrência de pesquisas que tratam dessa temática

SUMÁRIO

reforça uma problemática bem consolidada no campo de formação de professores: a *dicotomização teoria-prática* ou o *privilegio de uma dimensão sobre a outra*. Ao tratar dessa questão, Veiga-Neto (2015, p. 117) afirma que ela é, de fato, um problema, uma vez que “[...] produz efeitos no campo acadêmico, nos desenhos curriculares e nos cursos de formação de professores”; mas argumenta que o problema é falso, pois desaparece se mudamos as bases sobre as quais foi construído. Nesse caso, mudar as bases implica trocar os óculos pelos quais lemos e entendemos o mundo, de uma ou de outra maneira. Que direcionamentos podem nos ajudar a fazer tal movimento?

Iniciemos nos afastando de uma perspectiva universal e essencialista de teoria e prática, que pressupõe que os significados e usos dessas dimensões estão no mundo “desde sempre aí”. Com isso, poderemos nos abrir para “[...] pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê” (FOUCAULT, 1984, p. 13), e continuar produzindo outras reflexões para essas dimensões, na docência e na formação de professores.

Além disso, precisamos, gradativamente, desvencilhar-nos de pensamentos inscritos no arco platônico e na *doutrina dos dois mundos*³⁰, que, em outros tempos, nos formaram e nos instituíram professores e professoras. Com modos de ver mais contingentes, e não menos rigorosos, poderemos olhar para a docência e para a formação de professores também colocando em xeque aquilo que é aceito como verdade absoluta ou o que é interditado assim que posto

30 No pensamento platônico, imperava a ideia de uma realidade dicotômica, dividida em dois mundos – um inteligível, no qual o conhecimento seguro imperaria, e nele, as certezas; e um mundo sensível, no qual estariam as opiniões (crenças, ilusões) e, por consequência, as incertezas – mostra as raízes de um pensamento dual que ecoa até a atualidade. Nas palavras de Veiga-Neto, “[...] sob o abrigo do arco platônico, tudo o que concerne aos fatos e feitos no mundo sensível diria respeito às práticas, enquanto que tudo o que concerne ao que se pensa verdadeiramente e se diz verdadeiramente (sobre tais práticas) diria respeito à teoria – ou, talvez melhor: seria resultado da boa e correta aplicação da teoria. Eis aí a correspondência entre a doutrina dual e o binário teoria-e-prática; [...]” (VEIGA-NETO, 2015, p. 126).

em circulação. Tais direcionamentos podem nos auxiliar a apostar na indissociabilidade entre teoria e prática e investir na compreensão de que, na docência e na formação, é possível não dicotomizar essas dimensões, caso as entendamos como duas partes de um mesmo processo ou, então, como duas faces de uma mesma moeda. Isso porque “[...] não há prática – ou, pelo menos, prática que faça sentido, que seja percebida como tal – sem uma teoria no ‘interior’ da qual ela, a prática, faça sentido” (VEIGA-NETO, 2011, p. 20).

Nesse sentido, ao tratar teoria e prática como dimensões, reforço a compreensão de que, embora seus usos não sejam os mesmos – uns mais na ordem do pensamento e outros mais na ordem da ação –, essas dimensões constituem, indissociavelmente, a materialidade que nos rodeia – aqui, especialmente, os diferentes conhecimentos que compõem a docência. Além disso, é por meio da linguagem que damos sentido para a materialidade do mundo, inclusive para o que entendemos por teoria e prática e para o modo como significamos essas dimensões, nos seus diferentes usos. Isso porque “se a linguagem exprime, não o faz na medida em que imite e reduplique as coisas, mas na medida em que manifesta e traduz o querer fundamental daqueles que falam” (FOUCAULT, 1990, p. 306). Assim, “a linguagem ‘enraíza-se’ não do lado das coisas percebidas, mas do lado do sujeito em sua atividade” (FOUCAULT, 1990, p. 305, grifo do autor), constituindo o nosso pensamento, as nossas experiências e as leituras de mundo que fazemos.

A perspectiva que apresento indica ainda que ver os diferentes conhecimentos como constituídos pelas duas dimensões, teórica e prática, pode produzir efeitos de verdade mais equilibrados para cada dimensão, que operem de forma não dicotômica nas docências que desenvolvemos. Ao argumentar que, na docência, não existe a face da teoria sem a face da prática, argumento, também, que toda teoria traz inscrita em si uma prática, e vice-versa. Essa compreensão faz com que o ensino de qualquer conhecimento seja enriquecido pelo significado,

SUMÁRIO

pela prática que o integra. Tal entendimento mostra que uma dimensão não se dá sem a outra, já que, mesmo quando uma dimensão parece não estar presente, ela está potencializando e constituindo a outra.

Ao considerar que todo conhecimento, em suas diferentes significações, é *indissociavelmente* teórico e prático, argumento que ele pode ser visto e tratado como um conjunto de proposições encadeadas, organizadas e estruturadas (o que, nos usos coloquiais, constitui o que significamos por teoria) e, sem “perder” essas características, pode ser visto e tratado como uma forma de ação, que explica, descreve, modela ao menos alguma situação de algum cotidiano. Assim, mesmo quando não saibamos, enquanto professores, como significar parte do conhecimento que ensinamos em alguma realidade, ainda assim é possível fazê-lo, seja em contextos mais complexos, seja em contextos ainda não explorados (esse argumento nos ajuda, por exemplo, a desconstruir a ideia dicotômica de que algum conhecimento é somente teórico ou somente prático). Com isso, não explorar, no ensino, a interlocução dos conhecimentos escolares com a concretude da vida pode estar associado a condições específicas da aula (complexidade do modelo explicativo/aplicação, não conhecimento de tais modelos, entre outras), e não à ausência da dimensão prática em si.

Na docência, essa compreensão parece ser ainda mais relevante, porque, ao mesmo tempo em que ela permite não ensinar o conhecimento de forma dicotomizada, ela possibilita pensar que, no seu ensino, é desejável fazer conexões com significados já construídos em outros contextos escolares ou não escolares.

Esses argumentos, tensionados brevemente nesta carta, apontam que o que entendemos sobre algo está indissociavelmente constituído daquilo que fazemos com esse algo e, além disso, indicam que o conhecimento é fonte ativa de novas descobertas, uma vez que sempre temos algo a mais a inventar, conforme as condições de possibilidade de cada tempo e espaço.

SUMÁRIO

Nesse amplo exercício de compreensão, centrou-se uma das minhas experiências formativas – uma experiência que tratou da aprendizagem, “[...] a aprendizagem de ver outros modos de ser” (WITTGENSTEIN, 2014, p. 9). Esse é também o convite que faço a você, professor iniciante: reconhecer a dicotomia teoria-prática e as diferentes valorações que creditamos a essas dimensões. Reconhecer para poder apostar na *indissociabilidade teoria-prática* e usá-la para pensar a docência e o ensino em todos os níveis da escolarização.

Sigamos, na profissão docente, com o desafio constante de olhar para o mundo e para a vida sem dicotomias.

REFERÊNCIAS

- BOFF, Daiane Scopel. *O espectro da teoria-prática e a produção de significados na docência em Matemática*. 2019. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2019.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2012.
- VÀZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, mar./ jun. 2015.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Trad. Marcos G. Montagnoli; revisão da tradução e apresentação: Emmanuel Carneiro Leão. 9. ed., Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Universitária São Francisco, 2014.

SUMÁRIO

7

Daiane Scopel Boff

SALA DE AULA COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO PARA DISCUSSÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.694.84-92

O problema racial – ou, melhor dizendo, da discriminação racial no Brasil – tem sua origem a partir da colonização estabelecida aqui pelos portugueses. Desde o início, esse povo desconsiderou toda uma história milenar daqueles que viviam na terra que, mais tarde, receberia o nome de Brasil. Por não estarem inseridos nos moldes da cultura cristã ocidental, diversos povos indígenas foram massacrados (física e culturalmente) e submetidos ao regime de trabalho escravo. Neste ponto, é importante marcar que o termo raça ou racial aqui é utilizado como uma produção social, econômica e cultural para diferenciar seres humanos e, por conseguinte, não no sentido biológico, pois entendemos que essas diferenças não existem do ponto de vista da biologia, como muito se afirmou a partir do século XVI. Sobre isso, vale a pena verificar o que diz Silvio Almeida:

Foram, portanto, as circunstâncias históricas de meados do século XVI que forneceram um sentido específico à ideia de raça. A expansão econômica mercantilista e a descoberta do novo mundo forjaram a base material a partir da qual a cultura renascentista iria refletir sobre a unidade e a multiplicidade da existência humana. Se antes desse período ser humano relacionava-se ao pertencimento a uma comunidade política ou religiosa, o contexto da expansão comercial burguesa e da cultura renascentista abriu as portas para a construção do moderno ideário filosófico que mais tarde transformaria o europeu no homem universal (atentar ao gênero aqui é importante) e todos os povos e culturas não condizentes com os sistemas culturais europeus em variações menos evoluídas. (ALMEIDA, 2019, p. 19)

Mas escravizar os nativos da terra não era suficiente. A lógica capitalista mercantil do século XVI exigia mais. Com isso, para suprir a mão de obra necessária às grandes propriedades rurais da colônia portuguesa na América³², indivíduos africanos foram trazidos e transformados em escravos. Mesmo assim, a escravização dos

³² Neste texto, estamos tratando do Brasil, por isso a referência a este território. Contudo, não se pode perder de vista que a escravização de corpos indígenas e africanos ocorreu em todo o continente americano, dentro da lógica colonialista capitalista mercantil.

indígenas ainda era praticada, em especial em regiões do interior, mais distantes dos centros econômicos da colônia. Podemos dizer, com isso, que essa é origem de um dos nossos maiores males: o racismo estrutural. Este, novamente recorrendo a Silvio Almeida, é “uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional.” (ALMEIDA, 2019, p. 33)

Nessa altura, alguém pode pensar: o que isso tem a ver com a sala de aula, com o trabalho docente? Tudo! A escola, como muitos leitores sabem, não é uma instituição descolada da sociedade (ainda que às vezes cause essa impressão). As relações que se produzem no espaço escolar são marcadas pela vivência cultural e social de alunas e alunos, professoras e professores, funcionárias e funcionários. Assim, se a sociedade brasileira é marcada pelo racismo, a escola também é. E se desejamos uma sociedade melhor para nós e para nossos alunos, saber disso e ter práticas que combatam a permanência do racismo é fundamental.

Foi com esse espírito que, no ano de 2003, foi promulgada a Lei 10.639, que modificou artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9394/96. A regra de 2003 estabeleceu a obrigatoriedade de inclusão, no currículo da rede de ensino, do tema da história e das culturas africanas e afro-brasileiras em todos os níveis de ensino. Cinco anos depois, foi sancionada a Lei 11.645/2008, que, complementando a anterior, instituiu a inclusão da temática indígena.

Muitos estudiosos do tema das relações étnico-raciais no contexto escolar, em especial aqueles que se dedicam ao exame das leis acima mencionadas, frisam o fato de que ela não foi fruto do acaso, ou da vontade de legisladores da época. As leis ecoam demandas históricas dos segmentos negro e indígena, particularmente a partir dos anos 1970, pela reversão à invisibilidade que esses povos sofriam

SUMÁRIO

na história nacional, reproduzida na educação escolar. Também fazem parte de um conjunto de ações e de políticas afirmativas³³ de combate ao racismo instituído.

Historicamente, a escola tratou com naturalidade a ausência de indígenas, africanos e seus descendentes nas páginas dos livros e em manuais didáticos. Claro que esses indivíduos apareciam como contribuintes para a formação de uma cultura nacional, que incluía costumes, culinária e termos linguísticos. Assim, era enfatizada uma ideia muito difundida a partir dos anos 1930, em grande parte proveniente dos estudos do sociólogo Gilberto Freyre, em especial a partir da publicação do clássico da sociologia nacional *Casa Grande & Senzala*. Com essa ideia, depois chamada de *democracia racial*, a sociedade brasileira era compreendida pelas contribuições dos três elementos que a constituem: o branco, o negro e o indígena. É evidente que as contribuições tinham diferentes significados e valores. E foi assim que, durante muito tempo, ensinou-se nas escolas que os indígenas teriam contribuído na aquisição de determinadas palavras para o vernáculo, assim como por meio do costume de comer determinados alimentos. O elemento africano, da mesma forma, no âmbito da cultura nacional, contribuiu para os ritmos musicais e uma certa “alegria” do povo brasileiro. Ao elemento branco europeu, atribuía-se todo o resto: a política, a economia, a tecnologia, a ciência, a religiosidade, a moral dominante.

Essa concepção de formação social tinha/tem seus reflexos na educação e, mais fortemente, no apagamento de determinadas culturas ou em sua subordinação, bem como na permanência daquilo que a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie identificou como

³³ Ações afirmativas são um “conjunto de medidas especiais voltadas a grupos discriminados e vitimados pela exclusão social ocorridos no passado ou no presente.” Exemplos de ações afirmativas no Brasil são as leis 10639 e 11645, a lei de cotas para acesso ao ensino superior, o estatuto da igualdade racial, entre outras. Fonte: <http://etnicoracial.mec.gov.br/acoes-afirmativas>.

“história única”. Em uma palestra proferida em 2009³⁴, ela dizia que as pessoas, em especial as crianças, são muito “impressionáveis e vulneráveis [...] diante de uma história” (ADICHIE, 2019, p. 13). Adichie fez essa afirmação pensando em sua infância e nos modelos de mundo que ela concebeu a partir das obras literárias a que tinha acesso, pois, como ela “só tinha lido livros nos quais os personagens eram estrangeiros, tinha ficado convencida de que os livros, por sua própria natureza, precisavam ter estrangeiros e ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar.” (ADICHIE, 2019, p. 13).

Nesse sentido, podemos imaginar que as crianças brasileiras, ao não terem contato com a história de outros povos que não a dos brancos europeus, tendem a naturalizar uma sociedade que segrega, que discrimina e que pune muito mais os não brancos do que os brancos. Podem acostumar-se com a ideia de que somente os brancos foram os responsáveis por avanços técnico-científicos e econômicos usufruídos pela humanidade e também que determinados padrões estéticos são melhores do que outros. Isso tudo, de acordo com Chimamanda, “cria estereótipos, e o problema com os estereótipos, não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história.” (ADICHIE, 2019, p. 26).

Um exemplo desse tipo de situação pode vir da literatura. Na obra *Torto Arado*, Itamar Vieira Junior conta a história de uma família negra que vive, no século XX, em uma comunidade rural na Chapada Diamantina (interior da Bahia), ainda submetida a relações de trabalho que guardam resquícios da escravidão. No livro, assim como na vida real, a maioria das pessoas era analfabeta; mas, por reivindicação de um grupo de moradores, é instalada uma escola na localidade. Assim, os filhos daqueles trabalhadores teriam a chance de ser alfabetizados. Ocorre que uma das personagens, ao frequentar a escola, sente um

34 A palestra intitulada *O perigo de uma história única*, feita em 2009, no TED Talk, teve, até 2019, mais de 18 milhões de visualizações. No Brasil, a palestra foi adaptada e publicada em livro.

desconforto e uma desconexão com sua vida, com sua experiência de mundo. A personagem sentia que a professora, que não pertencia àquela comunidade, contava “histórias mentirosas sobre a terra. Ela não sabia por que estávamos ali, nem de onde vieram nossos pais, nem o que fazíamos, se em suas frases e textos só havia histórias de soldado, professor, médico e juiz.” (VIEIRA JUNIOR, 2019, p. 99).

O autor não diz, mas podemos intuir que a professora era muito diferente, física e culturalmente, de seus alunos – o que não é um problema –, e que não entendia suas experiências socioculturais – isso sim é um problema. Avançando na leitura, sabemos que a personagem mencionada acima abandona a escola, visto que acha mais interessante a convivência familiar e de trabalho, pois, nesses espaços, poderia aprender coisas que faziam sentido à sua vida. O que ela sentiu, podemos inferir, é que sua história e sua cultura não tinham valor algum no espaço escolar.

O exemplo citado saiu de uma história de ficção, mas é um retrato do que muitos estudantes passaram e ainda passam no Brasil. A escola não produz nenhum sentido para eles: justamente no lugar que deveria acolher e disseminar as várias culturas que compõem a nação, isso não acontece. Assim, sentem-se seres alienígenas.

Uma outra interrogação pode passar pela cabeça da professora ou do professor: mas se eu não sou negra/o ou indígena e minha turma é composta majoritariamente de alunas/os brancas/os, por que devo me preocupar em incluir essas temáticas no meu plano de ensino ou currículo?

A resposta, em princípio muito simples, é a de que a sociedade e a cultura brasileiras são tributárias das culturas africana e indígena, além da europeia, não importando a cidade ou região em que a escola se situa. Além disso, trabalhar com as temáticas propostas pelas leis antirracistas contribuem para uma sociedade que seja efetivamente

SUMÁRIO

antirracista e que diminua os espaços de disseminação de preconceito que tanto mal causam às pessoas, chegando no limite da morte. Todos nós que vivemos no Brasil sabemos que racismo segrega, coloca empecilhos ao desenvolvimento educacional e econômico das famílias e mata. Contudo, muitos ainda negam essa realidade.

Ainda que a resposta à interrogação acima pareça simples, sabemos que há um longo caminho a ser trilhado pela sociedade e, no caso específico dos leitores deste texto, pelas escolas e pelos indivíduos que a compõem. Quando da promulgação da Lei 10.639, no ano de 2003, a questão que se impunha era regulamentá-la, fiscalizá-la e garantir aos professores e instituições de ensino os meios para colocá-la em prática. Naquele momento, os materiais sobre o tema disponíveis às professoras e professores eram escassos; muitos de nós desconheciam a temática, pois as universidades, salvo raras exceções, também contribuíam para o silenciamento sobre o assunto, não ofertando disciplinas sobre história e cultura africana e afro-brasileira.

Passados quase vinte anos, ainda nos debatemos sobre o tema da implantação e fiscalização das temáticas destacadas pela legislação³⁵. Depois de tanto tempo, o tema está muito mais presente nos documentos das escolas e secretarias de educação do que propriamente em sala de aula. Por outro lado, o acesso a materiais, livros didáticos e cursos de formação para docentes que abordem o assunto é muito mais amplo.

35 O Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE/RS) instituiu em 2013 um grupo de trabalho para acompanhar a implantação das leis 10.639 e 11.645 no âmbito das secretarias municipais de ensino do estado. A partir do exercício de 2016, o cumprimento do artigo 26-A da LDB (modificado pelas leis acima mencionadas) passou a ser item obrigatório da fiscalização feita pelo órgão. É uma iniciativa louvável, mas que, até o ano de 2020, era executada apenas pelo TCE do Rio Grande do Sul. Fonte: <http://www1.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/inicial>.

Sabemos que os currículos são escolhas; não temos como “dar conta” de todo o conhecimento produzido pela humanidade, ainda mais vivendo na “era da informação” (que não significa dizer era do conhecimento). Sabemos também que currículos não são documentos neutros e que não refletem de forma objetiva os conhecimentos produzidos pela humanidade. No entanto, professores não podem se descuidar das armadilhas da neutralidade e da objetividade que tanto colaboram para o silenciamento das culturas indígenas e africanas no nosso país, privilegiando conhecimentos e conteúdos muitas vezes distantes de nossa realidade.

Com o dito acima, não defendemos uma hierarquia do conhecimento, em que a cultura africana seja mais importante que a indígena, ou a indígena mais relevante que a branca ocidental. Essa hierarquia, que privilegia a cultura ocidental, já existe e está sobremaneira presente nos nossos currículos. Como política de ação afirmativa, as leis 10.639/03 e 11.645/08 vêm para romper com essa valorização e com a colonialidade dos saberes, introduzindo mais cores aos nossos currículos e contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos e cientes do papel de cada um na concretização de uma sociedade mais justa e igualitária – ideal que deve estar sempre no horizonte da escola.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>.

SUMÁRIO

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. *Torto Arado*. São Paulo: Todavia, 2019.



SUMÁRIO



8

Sandra de Oliveira
Clarice Salete Traversini

O INÍCIO DA AVENTURA DE ENSINAR: mensagens sobre planejamento e avaliação

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.694.93-102

Uma carta (*ou uma mensagem*) permite maiores liberdades do que outros estilos. Nela, o que interessa é a relação, esse diálogo em que cada um conversa consigo mesmo quando se dirige ao outro, ainda que seja um outro imaginário. Estamos perante “a forma mais concreta de diálogo que não anula inteiramente o monólogo”. (NÓVOA, 2015, p. 24, acréscimos nossos).

Este texto foi escrito com base nos diálogos sobre planejamento docente desenvolvidos pelas autoras em um grupo do *WhatsApp*³⁸ durante o estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS no ano de 2020, realizado em isolamento social devido à pandemia da COVID-19, sob a supervisão da Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris – inspiração nos processos de formação e de fazer pesquisa em Educação, nossa mestra da formação como trans(forma)AÇÃO. Portanto, as mensagens deixadas aqui estão “encharcadas” da presença virtuosa de nossa supervisora.

Gostaríamos de chamar a atenção para a experiência vivenciada/compartilhada a partir da criação de um grupo de *WhatsApp* chamado “PPD2020” (*Planejamento Pós-Doc 2020*): três mulheres de instituições distintas, residentes em cidades diferentes, construindo planejamentos de modo compartilhado, exercitando o pensamento a partir de “questões comuns” (KOHAN, 2014) que as afetam e as colocam no “cerne da experiência educacional”. Três professoras em diálogo, compartilhando uma “potência entusiasmada” pela docência e um “amor público” pela educação. Esse amor, como diria Kohan, aproxima-se da “experiência da amizade” – amizade intelectual que aos poucos vai se transformando em afeto, em cuidado do outro, tornando o isolamento social menos difícil, menos solitário, mais criativo. O grupo de *WhatsApp* PPD 2020 se tornou espaço potente de

38 *WhatsApp* é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones*. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, bem como fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.

coformação (BAHIA; FABRIS, 2020), espaço de troca, de exercício de pensamento, de criação, de CONversAÇÃO (SCHLEMMER, 2020)... Porque “o que interessa é a relação, esse diálogo em que cada um conversa consigo mesmo quando se dirige ao outro”. (NÓVOA, 2015, p. 24). Acreditamos que a docência se constitui, assim, na relação consigo e com os outros, e o planejamento pode ser uma prática produtiva para essa construção de si mesmo e do coletivo docente: uma experiência conectiva e coformativa, onde professores iniciantes e professores mais experientes aprendem uns com os outros. Trabalhamos com a experiência conectiva a partir do conceito de ato conectivo (DI FELICE, 2018), pautado na ideia da ecologia da interação, “num significado antropocêntrico que descreve um agir que parte de um sujeito em direção ao externo, à natureza, à técnica ou ao objeto”. Segundo Di Felice, “torna-se necessário repensar a ação não somente a partir de suas propriedades reticulares, emergentes e agregativas, mas de suas específicas qualidades conectivas”³⁹; e com a experiência coformativa, descrita como:

uma prática que demanda envolvimento dos sujeitos em formação, tanto dos que estão desenvolvendo a formação, quanto daqueles que já estão atuando na profissão. Por isso, as práticas de formação são entendidas como copartícipes, não se dando apenas com a instituição formativa, mas entre os próprios profissionais em exercício na profissão. Envolve diferentes níveis de formação, e essas trocas também incidem na qualidade da formação e atendimento de suas complexas relações. (BAHIA; FABRIS, 2020, p. 28).

Nosso propósito é ousado para o tamanho do texto; mesmo assim, decidimos explicitá-lo, porque a docência (e a aventura de ensinar) implica(m) certa ousadia: inspirar para a construção de uma cultura pedagógica colaborativa e inovadora. E, nesse momento, você acaba de ser adicionado ao grupo *PPD 2020*. Participe da

39 DI FELICE, Massimo. Ecologia da Interação. Disponível em: <https://www.massimodifelice.net/copia-epistemologia-reticulares>. Acesso em 12 de novembro de 2020.

nossa conversa e nos ajude a transformar este texto em um “ato conectivo” e coformativo.

MENSAGEM 1 – PLANEJAMENTO: UM DISPARADOR DE EXPERIÊNCIAS CONECTIVAS

Planejamento: que conhecimento é esse?⁴⁰ Essa foi a pergunta que nos fizemos (Clarice, Sandra e Elí) no início de 2020, quando começávamos a planejar nossas aulas e atividades que envolviam o pós-doutorado⁴¹. Chegamos ao seguinte exercício de pensamento: planejamento é um conhecimento pedagógico necessário para a ação docente constituir-se com certo sentido, direção, significação, intencionalidade, técnica, arte, qualidade e dimensão política.

A ideia de planejamento com a qual trabalhamos está intimamente ligada à ideia de docência que defendemos: docência como artesanaria (FABRIS, 2015) e planejamento como exercício do pensamento (SILVA, 2018). Elencamos alguns pressupostos para a compreensão de planejamento proposta para este texto: espaço de experimentação (ensaios, erros, acertos, construção e reconstrução) e de responsabilidade pedagógica (compromisso com o ensino e a aprendizagem); docência enquanto atitude investigativa, questionadora, criativa e autoral; aula como “encontro articulado em torno do conhecimento” (NARODOWSKI, 2020); e “conhecimento como algo que se constrói e se vive coletivamente” (OLIVEIRA, 2020, p. 18).

40 A escrita desta seção foi inspirada na atividade de formação docente organizada pelo Setor da Formação Docente, do Núcleo de Inovação, Avaliação e Formação (NIAF) da UNISINOS, ministrada por Elí Henn Fabris e Sandra de Oliveira, em 04/11/20, aos docentes da instituição.

41 O pós-doutorado é um estágio que objetiva a qualificação dos estudos e a formação de professores-pesquisadores, a integração de projetos de pesquisa, a produção de novos conhecimentos (BRASIL, 2013) e experiências docentes em Programas de Pós-Graduação credenciados pela CAPES. Escolhemos o PPGEDu-UNISINOS devido ao nível de excelência expresso pelo conceito máximo 7.

SUMÁRIO

A partir desses pressupostos, propomos compreender o planejamento enquanto uma ferramenta (ou, ainda, uma caixa de ferramentas) que potencializa uma prática pedagógica e que exige domínio de conhecimentos específicos, pedagógicos, culturais, e o uso de estratégias de ensino para desenvolver o processo educativo, de forma a possibilitar a qualidade das aprendizagens escolares e/ou universitárias. Planejamento é oficina, ateliê, laboratório pedagógico, espaço-tempo de criação de experiências diversas para os estudantes, um disparador de experiências. Conforme Fabris, Oliveira e Lima,

Vale reforçar que não estamos defendendo que o ato de planejar implica um fazer prático, no sentido de uma aplicação apenas utilitária, mas sim um fazer como habilidade artesanal, ou ainda, um saber-fazer. Entendemos o termo planejamento como uma artesanania que exige: conhecimento disciplinar, conhecimento pedagógico e repertório cultural; por isso, é algo que vai sendo tecido na prática cotidiana do professor [...]. Como diz Sennett, “[...] toda habilidade artesanal baseia-se numa aptidão desenvolvida em alto grau” (2008, p. 31). É nessa intersecção de dimensões que se gesta uma artesanania. (FABRIS; OLIVEIRA; LIMA; 2020, p. 3).

Inspiradas no filme “Cidadão Ilustre”⁴², acreditamos que o professor, assim como o escritor e o artista, é (precisa ser) um inconformado com o mundo. “Um escritor, um artista (e um professor) em geral, não aceita o mundo como ele é. Aham que a realidade não é suficiente ou não é satisfatória e precisam criar, inventar coisas novas para incorporar ao mundo”⁴³ (acréscimo nosso). O planejamento é, pois, esse espaço-tempo de criação do professor. O planejamento também é entrega, é (persona)lidade. Nós imprimimos no planejamento os nossos modos de ser professor, de exercer a docência. Com base

42 Trata-se de filme argentino “O Cidadão Ilustre” (2017), dirigido por Mariano Cohn e Gastón Duprat.

43 Trecho do discurso do personagem principal, Daniel Mantovani (Oscar Martínez), um escritor argentino e vencedor do Prêmio Nobel, radicado há 40 anos na Europa, que volta à sua terra natal para receber o título de Cidadão Ilustre da cidade e desencadeia uma série de situações complicadas com o povo local.

no conceito grego *Meraki*, acreditamos que planejar é colocar parte de si no que se está a fazer. Planejar é gestar espaços-tempos para o coletivo, mas também para as singularidades. É olhar para o todo (coletivo), mas também para as partes (singularidades) que compõem esse todo, esse grupo, esse coletivo. É colocar esse ecossistema em movimento... Como num ato conectivo (DI FELICE, 2018).

Nesse sentido, planejar para o ensino e para a aprendizagem é (des)acomodar... É incitar o movimento, a dialógica, a (ex)posição, a (trans)formação... Tomar o planejamento enquanto disparador de experiências coloca o professor no compromisso de questionar: quais são as experiências que têm participado da formação/constituição dos estudantes? Eis uma boa pergunta para nos ajudar a avaliar o nosso planejamento. E aqui está já explícito algo que não se separa do planejamento, assim como teoria e prática estão imbricados, são indissociáveis: a avaliação. Se existe algo que precisa estar conectado ao planejamento para que ele possa gerar outros e não seja um fim em si mesmo, é a avaliação: planejar e avaliar, (re)planejar e avaliar, planejar e avaliar, (re)planejar e avaliar... Vamos falar sobre avaliação?

MENSAGEM 2 – PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO, OU SOBRE (RE)DEFINIR A ROTA

A avaliação está centralmente implicada com as concepções de educação e as contingências da escola e da vida; portanto, não é uma ação asséptica. Compreendemos ser impossível “limpar” ou deixar de lado a vida dos estudantes nos processos de avaliação. Há condições que, embora externas à escola, impactam as práticas pedagógicas, pois “como produções social, histórica e cultural atuam na configuração dos múltiplos percursos, relações e conhecimentos vividos pelos sujeitos” (ESTEBAN, 2012, p. 577).

SUMÁRIO

Nas últimas décadas, aprendemos que avaliar é um processo multifacetado e desafiador na escola contemporânea. Dentre as muitas possibilidades de abordar a avaliação, vamos brevemente nos ater a essas duas características que auxiliam a compreendê-la como processo intimamente ligado ao planejamento – uma compreensão na qual “avaliar não é só atribuir valor, é produzir sentidos para as aprendizagens dos alunos e para as práticas pedagógicas que as promovem” (PICCOLI, CAMINI, 2012, p. 137). A avaliação processual se torna ainda mais importante neste momento de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas escolas, a partir do currículo por competências. Não estamos demonizando e nem celebrando tal currículo; precisamos sim estar atentas, pois desenvolver competências “envolve mais do que informações, envolve conhecer, praticar e posicionar-se, assumindo atitudes coerentes com o que deseja ensinar e aprender” (FABRIS, 2020, s.p.).

O processo de avaliar é *multifacetado* por termos vários tipos e objetivos de avaliação; dentre eles, citamos as avaliações em larga escala e as avaliações processuais. Para pensar a relação entre os dois tipos de avaliação, recorreremos à metáfora de Werle (2010): a relação entre a floresta e as árvores. A floresta se refere ao sistema educacional composto por estudantes, professores e gestores, centro das avaliações em larga escala que trazem informações para subsidiar a construção de políticas educacionais e ações para a rede de ensino e a escola. As árvores fazem referência aos sujeitos e a suas singularidades, foco das avaliações processuais. Como a expressão refere, centram no processo não contemplado pelas avaliações de desempenho. As avaliações que auxiliam nosso planejamento na sala de aula são as cotidianas, embasadas no planejamento diário do professor para perceber as aprendizagens dos estudantes. Para isso, faz-se necessário construir instrumentos avaliativos diferentes no decorrer de nossas aulas que mostrem o percurso de pensamento feito pelos estudantes e as opções pedagógicas docentes para percorrer o caminho.

SUMÁRIO

O processo de avaliar é desafiador por deslocar nossa compreensão do erro como não saber para “o erro como possibilidade e potência” para o aprender (BOMBASSARO, 2020, p. 111). A pergunta instigadora desse desafio, Esteban (2001) já fez há mais de duas décadas: “O que sabe quem erra?”. Tal questionamento nos leva a pensar que, nos instrumentos de avaliação propostos, temos um foco a partir do qual constatamos as aprendizagens dos estudantes vinculadas ao currículo que se concretiza na sala de aula. Mas o estudante pode saber algo que não estava no foco. Então, se considerarmos o erro como possibilidade de aprender, os alunos podem mostrar a resolução de determinada situação por meio de percursos diferentes daqueles traçados pelo professor e pelo livro didático. O desafio é encontrar um jeito de o erro ajudar a pensar sobre o mundo, as coisas... O erro não se torna mais erro; consiste em outro jeito de o aprender aparecer.

O aprender pode se mostrar nos diferentes instrumentos avaliativos: nos pontuais, como as provas, e naqueles que possibilitam visibilizar o percurso vivido por estudante e professor na relação pedagógica, como nos portfólios e relatórios de projetos. Para o estudante da Educação Básica, o aprender se materializa em acréscimo de conhecimentos e saberes a algo que já sabem, ou em repensar e/ou recriar o já sabido, entendendo-o, de outro modo, a partir de outras perspectivas além das que já conhece. Entretanto, há um aprender que não se dá a conhecer, aquele que, à primeira vista, parece não fazer sentido. Sobre esse aprender, Gallo (2017, p. 106) escreve que “qualquer relação, com pessoas ou com coisas, possui o potencial de mobilizar em nós um aprendizado, ainda que ele seja obscuro, isso é, algo de que não temos consciência durante o processo”. Tanto as avaliações pontuais quanto as que levam em conta o processo não conseguem identificá-lo, pois “é apenas ao final que aquele conjunto de signos passa a fazer sentido; e, pronto, deu-se o aprender, somos capazes de perceber o que aprendemos durante aquele tempo, que nos parecia perdido”.

SUMÁRIO

Enfim, trazemos as características aqui traçadas para afirmar que a avaliação tem como objetivo (re)definir a rota do planejamento, tanto para as políticas curriculares, a partir das avaliações em larga escala, quanto para as trajetórias formativas cotidianas dos estudantes na escola, a partir das avaliações processuais.

SAUDAÇÕES FINAIS...

Estimado(a) professor(a) iniciante, esperamos que esses diálogos ou exercícios de pensamento tecidos em um grupo de *WhatsApp*, e que transcenderam o *smartphone* e se constituíram em experiências formativas impressas neste texto em forma de mensagem, possam lhes inspirar e auxiliar, pois quem escolheu a docência como modo de vida sempre está a iniciar uma nova aventura.

REFERÊNCIAS

BAHIA, Sabrine B. M. H.; FABRIS, Elí T.H. A Constituição do Professor Iniciante: Articulação entre ética da partilha e experiência coformativa. *Revista Textura*, Canoas, v. 22, n. 52, p. 1-34, 2020 (no prelo).

BOMBASSARO, Vitória M. *Trançar de corpos: afe(c)tos de uma professora*. Proposta de Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação- UFRGS, 2020.

DI FELICE, Massimo. *Ecologia da Interação*. Disponível: <https://www.massimodifelice.net/copia-epistemologia-reticulares>. Acesso: 12 nov. 2020.

ESTEBAN, Maria T. *O que sabe quem erra?* Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

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



SUMÁRIO

FABRIS, Elí T. H. A avaliação como estratégia de qualificação da formação docente: entre a qualidade da produtividade e a qualidade da artesanaria. XXII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE. In: *Atas do...* Portugal, 2015, p. 442-456.

FABRIS, Elí T. H.; OLIVEIRA, Sandra de; LIMA, Samantha Dias de. A artesanaria do planeamento: sobre uma ética do saber-fazer nos anos iniciais do ensino fundamental. In: *XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul*, 2020 (inédito).

FABRIS, Elí T. H. *Seminário*: pesquisa e metodologia no Direito para o Mestrado e o Doutorado [Powerpoint slides], 2020.

GALLO, Silvio. O aprender em múltiplas dimensões. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul* (UFMS), v. 10, n. 22, 2017. Disponível: <http://www.seer.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/3491> Acesso: 30 maio 2018.

KOHAN, Walter. Texto de Contracapa. In: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

NARODOWSKI, Mariano. Onze teses urgentes para uma pedagogia do contra-isolamento. *Pansophia Project*. maio de 2020. Disponível: <www.pansophia.org/contacto/>. Acesso: 12 maio de 2020.

NÓVOA, António. Carta a um jovem historiador da educação. *Historia y Memoria de la Educación*, 1, 2015, p. 23-58. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/14111>. Acesso: 22 nov. 2020.

OLIVEIRA, Sandra de. *Metodologias ativas no ensino superior: o protagonismo do aluno*. Porto Alegre: Pensa, 2020.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patricia. *Práticas pedagógicas em Alfabetização: espaço, tempo e corporeidade: eixos Linguísticos da Alfabetização*. São Paulo: EDELBRA, 2012.

SCHLEMMER, Eliane. [Definição de CONversAÇÕES e COMpartilhAÇÕES]. WhatsApp: [Pessoal – Clarice Salete Traversini]. 12 ago. 2020. 18:50.

SILVA, Roberto R. D. Três questões para pensar o planejamento pedagógico na Educação Básica. In: SILVA, Roberto R. D.; FABRIS, Eli T. H.; DAL'IGNA, Maria Cláudia. *Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulação entre pesquisa e formação* [e-book]. São Leopoldo, 2018.

WERLE, F. O. C. Níveis de segmentação. In: WERLE, F. O. C. (Org.). *Avaliação em larga escala: foco na escola*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010. p. 21-36.

SUMÁRIO



9

Viviane I. Weschenfelder

UM/A PROFESSOR/A COMPROMETIDO/A COM AS DIFERENÇAS

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.694.103-112

Colega professor/a!

Ao dirigir-me a você⁴⁵, nesta tarefa de escrever para alguém que inicia sua carreira, que se prepara para o ofício de ensinar, ou ainda para alguém que talvez sinta-se inexperiente – visto que habita a escola há pouco tempo –, sinto a grandiosa responsabilidade desta tarefa. Há algumas horas, estou descendo livros da estante e procurando uma abordagem adequada para iniciar, talvez uma citação perfeita que possa provocá-lo/a nessa leitura, que o/a convide a ficar por aqui. Então, inspirada pelos escritos de Jorge Larrosa (2018) no livro *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*, decido iniciar mostrando justamente esse movimento da escrita.

O compromisso de dialogar com um/a professor/a iniciante, esse outro que se torna colega, assim como a responsabilidade de escrever algo relevante e convidativo, exige de nós um exercício intenso de pensamento, de busca de repertório, de colocar-se, enquanto sujeito, diante de uma página em branco. Não seria esse também o nosso movimento docente, sempre que nos posicionamos diante de um/a novo/a aluno/a, alguém que ainda não conhecemos e que inevitavelmente é diferente de nós?

Cada sujeito e cada encontro entre duas ou mais pessoas é único; significa a possibilidade de tornarmo-nos diferentes do que vínhamos sendo a partir desse contato com o outro. Se assim é a condição da nossa existência, na educação, tal encontro é ainda mais especial, pois pressupõe uma finalidade pedagógica, uma relação de ensinar e de aprender. O professor, no lugar daquele que ensina,

⁴⁵ Dedico este texto aos alunos da turma 2020/2 de *Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica* da Unisinos. São estudantes de vários cursos de licenciatura que estão ensaiando ou prestes a ensaiar os primeiros movimentos da docência. Penso neles/as, nos anseios compartilhados em nossas aulas e nas indignações ao deflagrar uma escola que ainda é excludente em muitos sentidos. Que estas palavras possam soar como um incentivo para a continuidade de um trabalho sensível em relação às diferenças e comprometido com uma educação antirracista.

SUMÁRIO

que conduz as condutas, que orienta caminhos e se responsabiliza pela aprendizagem do outro, tem no seu ofício a necessidade de olhar para a singularidade de cada aluno/a. Biesta nos convida a “pensar na educação como dizendo respeito antes de tudo às oportunidades de os seres humanos virem ao mundo, encontrarem sua própria voz, virem a se constituir como seres únicos, singulares”. (2013, p. 99).

O convite endereçado a você neste texto é duplo: primeiro, convido-o/a para uma reflexão sobre as diferenças no espaço escolar. Partindo do princípio da diferença como constituidora do mundo, precisamos olhar para nossas escolas e nos perguntar: que diferenças são essas? Como elas se expressam? Como são representadas? O segundo convite é para que, uma vez conhecendo-as, você assuma um compromisso no trabalho com essas diferenças, para que sejam reconhecidas e respeitadas, e também para que as desigualdades causadas por elas sejam identificadas e, com isso, combatidas.

Talvez, este convite não seja novo, pois na última década temáticas como a educação inclusiva e a educação das relações étnico-raciais têm integrado a formação inicial dos professores no Ensino Superior. Todavia, essa abordagem é recente, e é possível que você não encontre na sua escola um compromisso tão explícito com a equidade, com a educação de *todas* as crianças. Se esse for o caso, o que fazer?

O RECONHECIMENTO DAS DIFERENÇAS NA ESCOLA

A escola é uma instituição que todos nós conhecemos muito bem. É um espaço-chave na formação das sociedades, por onde todos passam e nela permanecem por vários anos. Todavia, a escola

SUMÁRIO

não existe desde sempre. Tal qual a conhecemos, a instituição escolar é uma criação humana moderna, do século XVI. *Ensinar tudo a todos*, expressão de Comenius, foi uma das máximas fundantes da escola. Enquanto uma invenção que sobrepôs os valores europeus mesmo em continentes multiculturais, como a América, é necessário compreender essa instituição historicamente, a partir da nossa concepção de sociedade. Ao reconhecermos a pluralidade cultural do Brasil e os diversos sujeitos que vivem em diferentes condições de vida, passamos a nos perguntar por que a escola, até então, não considerava essas diferenças.

Ao longo do tempo, a tradição pedagógica e a visão eurocêntrica de currículo dificultaram a presença da diferença e da singularidade no espaço educativo. Isso significa que, mesmo sem reconhecer tal lacuna, a escola não garantia a aprendizagem e a inclusão de todos. O problema estava nos alunos, que, nessa perspectiva, não seriam aptos ou capazes de alcançar o sucesso escolar. Prosperavam apenas aqueles que aprendiam do modo como o conhecimento era ensinado, aqueles que tinham condição de frequentar a escola e aqueles considerados “normais”. Como argumenta Hermann (2014), historicamente, “a questão do outro interpela a educação, especialmente porque as normas e princípios universais, pela sua pretensa abrangência, tem dificuldade em se deixar mesclar, pelo estranho, incluir o singular e tudo aquilo que escapa às regularidades”. (HERMANN, 2014, p. 16).

Foi somente nas últimas décadas que essa tradição eurocêntrica começou a ser questionada, especialmente com o fortalecimento dos movimentos sociais. No Brasil, a luta por uma educação para todos foi ganhando força na elaboração da Constituição de 1988, após a Ditadura Militar (1964-1985). Nos anos 2000, tivemos o avanço da educação inclusiva a partir do Atendimento Educacional Especializado na escola regular, assim como a promulgação das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, que juntas formam o Artigo 26a da LDBEN e exigem

SUMÁRIO

o ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena. Com esses movimentos, os documentos curriculares passaram a prever a educação para a diversidade como um dos seus princípios. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013, p. 115), “entende-se, que os conhecimentos comuns do currículo criam a possibilidade de dar voz a diferentes grupos como os negros, indígenas, mulheres, crianças e adolescentes, homossexuais, pessoas com deficiência”.

Uma escola deve ser inclusiva em sua concepção, acolhendo todos os sujeitos que a frequentam. Deve valorizar cada singularidade e trabalhar com as diferenças a favor das aprendizagens, respeitando-as em vez de desconsiderá-las. No entanto, acolher as diferenças significa mais do que anunciar o respeito à diversidade na proposta pedagógica. É necessário perceber o quanto elas ainda resultam em desigualdades, reconhecendo as diversas formas de discriminação vivenciadas pelos sujeitos considerados diferentes. Isso porque as diferenças acabam se transformando em estereótipos, assim representados por aqueles historicamente considerados normais. Por isso, esse acolhimento é também um gesto político. É estar atento às diferenças e trabalhar a partir delas, questionando a lógica de normalidade de alguns e assumindo o compromisso com a equidade e a justiça social.

Portanto, reconhecer as diferenças na escola significa permitir que elas (re)existam e constituam todos os sujeitos que habitam o espaço escolar, incluindo estudantes, professores e funcionários. Como lembra Biesta (2013, p. 180), “só podemos ser sujeitos em ação, isto é, em nosso ser com os outros”. Essa é uma das principais funções da escola – tornarmos-nos sujeitos na relação com o outro. Em jogo, está a formação de sujeitos para uma sociedade que é historicamente excludente, mas que pode traçar outros caminhos, pode abrir espaço para a existência deste outro, daquele que não compartilha a mesma experiência de vida, mas que compartilha conosco a vida em sociedade.

SUMÁRIO

Mas será que reconhecer que as diferenças existem no ambiente escolar é suficiente para tornar-se um/a professor/a comprometido/a com a educação de todos os sujeitos? O que é preciso para que a diferença como princípio educativo esteja inserida nas nossas práticas pedagógicas, no nosso *ethos* docente, mesmo que a escola, enquanto instituição, ainda não tenha assumido esse compromisso ético e político? A seguir, veremos alguns indicativos nesse sentido.

TORNAR-SE UM/A PROFESSOR/A COMPROMETIDO/A COM AS DIFERENÇAS

Transformação: ato ou efeito de transformar-se, de deixar de ser o que era para tornar-se diferente. Enquanto professores/as, somos sujeitos em permanente processo de transformação. À medida que a docência nos proporciona situações novas e nos desafia, ela nos permite confrontar nossas próprias verdades, nossas visões de mundo, quem nós somos enquanto sujeitos. Assumir esse caráter de construção de si e de abertura para o mundo nos possibilita aprender com as diferenças. Essa é uma das dimensões mais especiais da docência. Como lembram Larrosa e Kohan (2013, p. 5), “se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo”.

Independentemente da nossa formação universitária ou do contexto escolar onde atuamos, ao tornarmo-nos professores/as, assumimos um compromisso ético e político com a formação de crianças, jovens e/ou adultos. Reconhecer que os sujeitos são diferentes entre si e que essas diferenças fazem parte de coletividades (étnica-racial, de gênero e sexualidade, econômica, regional), que possuem significados na sociedade em que vivemos, é importante para

SUMÁRIO

desenvolvermos nossos estudantes de forma sistêmica, observando os aspectos sociais, cognitivos, físicos e culturais (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2006). De acordo com Hermann (2014, p. 23-24), esta é uma postura ética contemporânea que extrapola a dimensão cognitiva e considera “a sensibilidade e as emoções, as forças vitais, a liberação da imaginação e da corporeidade”.

Desde o início da docência, é fundamental que estejamos preparados para trabalhar com as diferenças e que possamos educar permanentemente nosso olhar. Para Masschelein (2008, p. 36), “é necessário encontrar outra perspectiva, mais adequada, crítica, que realmente leve em conta a perspectiva dos outros. Educar o olhar, então, significaria conscientizar-se e tornar-se desperto, significaria alcançar uma melhor compreensão”. Trata-se de um olhar sensível em direção aos estudantes, um olhar que os considere sujeitos com potencial de aprendizagem, com capacidade de ir além de nossas próprias expectativas, mas também cientes de que suas condições de vida podem limitar esse potencial, o que precisa ser constantemente desafiado, problematizado e investigado.

Diante dessas considerações, valeria perguntarmo-nos: quais práticas docentes são indispensáveis para o respeito às diferenças? A seguir, apresento cinco pontos que podem contribuir tanto para a compreensão do tema quanto para o desenvolvimento de tais práticas:

1. Olhar para as singularidades dos alunos – quem são os alunos e as alunas que compõem a minha turma? Quais são seus pertencimentos étnico-raciais, suas histórias de vida, suas condições familiares? Como eles aprendem e se expressam? Essas questões importam para que nosso trabalho pedagógico seja significativo para a criança e promova a diminuição da desigualdade. Conhecer os alunos é um primeiro passo para prestar atenção em possíveis práticas discriminatórias vivenciadas por eles;

SUMÁRIO

2. Desenvolver com os alunos a prática do diálogo – a capacidade de dialogar é uma das principais habilidades humanas, mas também uma das práticas mais complexas. Temos facilidade de dialogar com quem nos identificamos, mas estabelecer um diálogo com quem é diferente de nós é geralmente um exercício difícil. Na sala de aula, é importante praticar o diálogo, abrindo espaço para todos falarem sobre si, sobre os seus pensamentos e sentimentos (como cada um se sente, o que o magoa, o que o alegra) e exercitarem a escuta dos pensamentos e sentimentos do outro, assim como a acolhida e o respeito. Essas práticas conduzem para o desenvolvimento da empatia.
3. Não permitir práticas preconceituosas na escola – esse ponto pode parecer óbvio, pois a maioria das escolas afirma-se contrária a qualquer forma de exclusão. Todavia, crianças e jovens exercitam, no ambiente escolar, formas de se relacionar aprendidas em sua família e comunidade, muitas das quais são excludentes. A escola é o lugar ideal para problematizar essas práticas, oportunizando espaços de reflexão coletiva sempre que algum caso de discriminação ocorrer.
4. Garantir que todos os pertencimentos étnico-raciais estejam no currículo – este é um ponto que visa dar conta da própria legislação brasileira. Como geralmente os professores têm autonomia sobre seu planejamento pedagógico, precisamos assumir também a responsabilidade de garantir não apenas o cumprimento da legislação, mas fortalecer o respeito à diferença através da valorização da diversidade cultural e étnico-racial. No Brasil, é essencial que estejam contemplados no currículo os grupos principais que compõem nossa sociedade, em especial aqueles historicamente desconsiderados e estigmatizados, como negros e indígenas. Neste sentido, é importante trabalhar com todos os grupos que constituem a comunidade escolar e a região.

SUMÁRIO

5. Desenvolver propostas que evidenciem a diferença e demonstrem nossa pluralidade – independentemente da nossa área específica e nível de atuação, é fundamental que nossas práticas pedagógicas expressem as diferenças que queremos valorizar e respeitar. Isso vale para a escolha dos autores, das obras apresentadas, das pesquisas realizadas, das produções audiovisuais, assim como imagens, brincadeiras, narrativas...

Enfim, assumirmos uma posição de permanentes aprendizes contribui para a formação do nosso *ethos* docente, que deve ser inclusivo. Como mostram Weschenfelder e Fabris (2019, p. 148), “o *ethos* docente inclusivo seria constituído por um modo de ser e de agir do professor comprometido eticamente com o seu fazer pedagógico e com a justiça social, com um olhar sensível para as diferenças e capaz de transformá-las, sobretudo, em singularidades e em potência inclusiva dentro da escola e fora dela”. Por mais desafiador que seja esse compromisso, é ele que nos direcionará para outras formas de ensinar e de aprender e, como consequência futura, para outros modos de ser e de estar no mundo.

A você, que inicia sua carreira profissional docente, meus votos de que nunca falte a capacidade de indignar-se diante das desigualdades e dos processos de exclusão; e que, além disso, você possa assumir o compromisso com o desenvolvimento de relações mais respeitadas, oportunizando o crescimento de cada um com o outro na sua diferença.

São Leopoldo/RS, novembro de 2020.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M. A.; SILVÉRIO, V. R. *Educação como prática da diferença*. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006. p. 41-64.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem*: educação democrática para um futuro humano. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

HERMANN, Nadja. *Ética & Educação*: outra sensibilidade; Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Temas & Educação).

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. In: BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem*: educação democrática para um futuro humano. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 5-6.

LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê*: sobre o ofício de professor. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2008.

WESCHENFELDER, Viviane I.; FABRIS, Elí T. Henn. Narrativas de mulheres negras sobre escola e a constituição de um ethos docente (inclusivo). In: THOMA, Adriana da Silva. (*in memoriam*); HILLESHEIM, Betina; SIQUEIRA, Carolina de Freitas Corrêa (Orgs.). *Inclusão, diferença e políticas públicas* [recurso eletrônico] Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2019. p. 147-163. Disponível em: http://www.unisc.br/images/upload/com_editora_livro/e-book_Inclusao-diferenca-e-politicas-publicas.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

SUMÁRIO



10

Emanuela Galvão Páscoa

COMPETÊNCIAS
SOCIOEMOCIONAIS
NA DOCÊNCIA
DA CONTEMPORANEIDADE:
uma breve reflexão sobre o ensino
a partir de análises
em uma revista de educação

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.694.113-121

Caro colega professor,

Escrevo-lhe esta carta, embora essa forma de comunicação, para muitos, esteja em desuso. Permito-me a este momento de escrita para lhe falar de minhas andanças no mundo da pesquisa, das curiosas descobertas, de um tempo que é caro para nós, educadores, cheio de luz e sombras. Tenho lido algumas reportagens, coisas pequenas, mas que, se olharmos com cuidado, tornam-se gigantes para professores iniciantes como nós – reportagens que parecem vagas, sem conteúdo perigoso, se é que posso assim dizer. Talvez seja melhor refletir, com cuidado, cautela e zelo pela profissão, sobre os docentes e sua relação com o ensino das *competências socioemocionais*.

Em um breve apanhado sobre o assunto, conto-lhe sobre um tempo em que houve a necessidade, no campo das ciências econômicas, de colocar para a sociedade o que é competência e, com isso, nomear, nessa ciência, quem são os competentes dentro de uma lógica racional na economia. Acontece que, adiante, a competência foi sendo expandida e chegou à educação. Esse conceito chancela pessoas e formaliza uma conduta humana.

Isso é de tamanha surpresa para nós, da área educacional, que enxergamos na pessoa humana um ser integral – mente, corpo, razão, emoção. A estranheza me tomou de imediato quando me deparei com o termo associado ao *campo das emoções*. Então, surge o termo *competências socioemocionais*.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), documento que, na contemporaneidade, orienta a educação brasileira, apresenta seu conceito de competência como sendo a mobilização “de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Veja só! Um documento oficial,

SUMÁRIO

mais especificamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), traz como elementos importantes de desenvolvimento de alunos da Educação Básica as *competências socioemocionais*. Certamente, você está acompanhando de perto as mudanças no cenário educacional. Posso lhe falar sobre as minhas caminhadas investigativas sobre o tema e sobre descobertas que podem aguçar a curiosidade de professores e pesquisadores como eu e você, que estamos na educação.

É preciso estarmos atentos ao que lemos, àquilo que nos chega enquanto material de fácil acesso, bem como aos indivíduos que produzem conteúdo sobre educação. As revistas são produtoras de reportagens educacionais em larga escala. Refletir através dos escritos dessas publicações e investigar como elas abordam as *competências socioemocionais* dentro da escola contribui para um novo olhar sobre tal conceito, que está sendo mobilizado na *escola na contemporaneidade* – o que acaba por produzir, a partir de novos conhecimentos, novos sentidos. É importante ler textos, mesmo que pequenos, com atenção e buscar uma relação entre a mensagem escrita (texto), o interlocutor (revista) e o receptor (leitor/professor).

A formação do professor é importante: “na atualidade, tempo de crescimento e de ampliação de políticas neoliberais, o conceito de formação tem sido cada vez mais atrelado ao processo pelo qual se pode atingir um conjunto de competências, um processo pautado por *rankings*, um processo que forma sujeitos capazes de empreender e de se tornar empreendedores de si mesmos”. Essa colocação de Maria Cláudia Dal’Igna e Eli Fabris (2015) contextualiza bem o meu alerta. Nada está colocado sem intencionalidade; as revistas educacionais também têm servido de material de pesquisa e formação para nós; e as mensagens estão lá, claras – precisamos olhá-las com criticidade. Atentos, saberemos selecionar, colocar foco no que sugere uma mensagem formativa.

SUMÁRIO

Por vezes, somos desafiados a enxergar o que está posto e falar o óbvio. Digo isso porque percebo a necessidade de chamar atenção para tempos de tantas informações, “novidades”, mensagens que ressaltam a importância da *formação continuada do professor*, do foco no planejamento, do olhar para o aluno. Contudo, muitas vezes, na verdade, isso traz uma lógica marcada por reprodução de uma educação mercantilista, aliada a uma política neoliberal vigente, que promove a reprodução e a *performatividade*.

De acordo com Stephen J. Ball (2010, p. 38), sumidade no assunto, a *performatividade* “é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação”, que, na visão deste autor, faz as pessoas serem “medidas” pela sua produtividade. Isso faz delas concorrentes desgovernadas de si mesmas e aliadas à competitividade desenfreada, em busca de resultados fantásticos, sem uma reflexão acerca do modo como estão a constituir sua prática pedagógica. A perspectiva de liberdade incutida no indivíduo, considerando essa pseudoautonomia do gerenciamento de si, é o que o faz tomar as decisões. E as escolhas mais assertivas são o que sustenta o neoliberalismo, alimenta as desigualdades sociais e promove a continuidade de uma cultura de conformismo e controle das massas.

Por meio do conceito de *competências socioemocionais*, compreende-se que o sujeito precisa, para além das aprendizagens do campo cognitivo, respeitar e gerir suas emoções, sabendo atuar no coletivo, seguir as regras sociais e tornar-se cada vez mais autônomo no que diz respeito a cuidar de si e a conviver em sociedade, o que o leva a uma estabilidade emocional.

A escola tem se mostrado como importante espaço de discussão de assuntos relevantes, dentre eles as *competências socioemocionais*. Não quero aqui parecer imparcial diante do assunto, nem impor um olhar rígido para determinar se elas são boas ou más. Nesse momento, convido você a pensar e repensar as *competências socioemocionais*

SUMÁRIO

como estratégias de aprofundamento da ação docente, ou como reconstrução dos conhecimentos – como uma prioridade. As *competências socioemocionais na contemporaneidade* são fontes para olhar, com intenção de pesquisa, a Educação Básica e suas concepções dentro de uma lógica de *educação por competências*, que emerge em publicações de revistas.

Por nós, professores(as), devem ser analisadas e questionadas as políticas educacionais, bem como as articulações que pretendem defender uma educação que pense nas *competências* como projeto a ser trabalhado, visando à formação de um ser dotado de *habilidades e competências* para a vida. O modelo de abordagem e trabalho na educação contemporânea que precisamos modificar é de ensino a partir da racionalidade técnica, que enfatiza a sociedade mercadológica baseada na lucratividade e na produtividade de grandes monopólios.

Cultivo a ideia de que a chegada à docência permite valorosas descobertas, olhares desprovidos de preconceitos e potencialização do trabalho, para tomar as *competências não cognitivas* de acordo com o que se espera na escola de Educação Básica. Concordo com Rodrigues (2015) quando se refere às *emoções* como compreensão também da vida social. A disponibilidade para aprender passa pelas questões internas, pelos desejos e não desejos, pelas motivações e saberes diante das adversidades da vida, que são mobilizadoras para a aprendizagem.

Compreendo também que a educação pelo viés cognitivo, pela razão, é apenas mais uma forma de se relacionar com o mundo, e que isso não quer dizer que seja o aspecto mais importante, o mais revelador do campo do conhecimento. O trabalho com as *competências socioemocionais*, assim como a função da escola, vai muito além da transmissão do conhecimento: é um processo de constituição de *competências* com as nossas crianças e jovens que lhe possibilitem

SUMÁRIO

construir uma vida de significados importantes, em uma sociedade marcada pela velocidade das mudanças.

Em suas investigações, Anita Lilian Zuppo Abed (2016) aborda motivação, perseverança, capacidade de trabalhar em equipe e resiliência diante de situações difíceis como algumas das *habilidades socioemocionais* imprescindíveis na contemporaneidade. Com esse entendimento, aconselho você a ter bons materiais para pesquisa de suas atividades, para reflexões sobre a sua prática. Isso tem sido importante na minha caminhada. Bons materiais são escolhas feitas a partir de análises. Para isso, você precisa se munir de diferentes fontes de pesquisa, leituras, diálogos com autores referenciados, buscando compreender: qual é a sua concepção sobre o ensino-aprendizagem? Quem você é e qual é o seu percurso formativo?

Isso é o que nos move, nos inquieta e nos coloca diante do olhar para a formação docente. Nesse contexto, não podemos defender uma formação que contribua para o esvaziamento da profissão, que valorize apenas o mercado de trabalho na educação. Assim, Antônio Nóvoa (2015) escreve para iniciantes na investigação desse campo: “Cada um tem de fazer um trabalho sobre si mesmo até encontrar aquilo que o define o distingue. E ninguém se conhece sem partir”. Aprendemos constantemente com o que nos conecta com os saberes e nos faz perceber que é preciso “viajar” no conhecimento.

A escola da contemporaneidade não mais sustenta a prática do professor que defende o absolutismo do seu conhecimento, como se fosse único e indiscutível. Esse era um projeto da modernidade que, por muito tempo, foi validado e deixou suas contribuições. Porém, hoje há novas propostas, que são desafiadoras. Por outro lado, os professores também não sabem lidar com a situação de mudanças; e a escola vem cedendo espaço para o neoliberalismo econômico, transformando a educação em mercadoria, em território de disputa de projetos, produtos – como assim, querem transformar a

SUMÁRIO

educação⁴⁷. Mais uma vez, permita-me citar Nóvoa (2015) quando fala das influências externas, da “mercantilização das universidades e de processos empresariais de gestão que multiplicam os dispositivos de controle e vigilância da profissão acadêmica”.

Na atualidade, a sociedade passa por mudanças que suscitam uma investigação sobre o que mobiliza os sujeitos a saírem e/ou permanecerem em um determinado lugar, e sobre o que os faz atravessar fronteiras para olhar o coletivo, suas necessidades com empatia. A questão é que a sociedade requer mudanças, requer pensar de forma urgente a formação de humanos mais humanizados. “Que decisões, quanto a finalidades e conteúdos, devem ser tomadas para a humanização da formação que a escola e a família, enfim, todos os aparelhos hegemônicos do Estado, necessitam propiciar como máxima prioridade?” Essas perguntas, feitas por Naura Syria Carapeto Ferreira (2004), ecoam em minha mente em busca de outras que proporcionem uma pauta permanente na escola, que passem a fazer parte do currículo escolar.

Por isso, devemos pensar sobre as mudanças ocorridas na educação com relação ao exacerbamento dos conhecimentos cognitivos, em detrimento dos conhecimentos voltados também aos aspectos emocionais, já que estes últimos fazem parte do sujeito por inteiro. Não se pode mais atender apenas a um modelo de educação ultrapassado, que não mais corresponde ao pretendido e necessário à educação da contemporaneidade.

Precisamos constantemente nos perguntar sobre como os saberes e conhecimentos no campo pedagógico foram produzidos ao longo dos tempos. Tudo isso nos remete à herança de uma educação tradicional, de origem europeia. Permite-nos também um movimento interno e introspectivo dos processos dos sujeitos que ensinam e dos

47 Parágrafo inspirado no livro de Paula Sibília, “Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão”. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

sujeitos que aprendem. Enquanto professora e pesquisadora, aprendo através das possibilidades de conceber pesquisas que poderão trazer qualidade no trabalho acadêmico e avanços, com novos olhares para a educação. Os processos não são estanques, tampouco possuem amarras, mas sim são possibilidades, fios condutores para uma construção sólida e robusta.

Temos um compromisso com a educação de nosso país, para verdadeiramente transformá-la em algo importante para esta e outras gerações que virão. Quero que você saiba a indelével marca que a educação deixa através de bons professores. Se a afirmação que farei é forte, não tenho certeza: talvez haja muitas dúvidas e inquietações nesse processo, mas não há transformação sem teoria, sem ciência, sem pesquisa, sem competência humana.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da Educação Básica. *Revista Construção Psicopedagógica*, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 1-20, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v24n25/02.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2020.

BALL, Stephen J. Performatividade e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa, *Revista Educação e Realidade*, v. 25, n. 2, p. 37-55, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, SEB/DPEM, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 out. 2020.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Eli Terezinha Henn. Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. *Educação Unisinos*, v. 19, n. 1, jan./abr., 2015.



SUMÁRIO

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Repensando e Ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1227-1249, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22619.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

NÓVOA, Antônio. Carta a um jovem investigador em Educação. *Investigar em Educação*. n. 3, p. 14-21, 2015.

RODRIGUES, Miriam. *Educação emocional positiva: saber lidar com as emoções é uma importante lição*. Hamburgo: Sinopsys, 2015.



SUMÁRIO

II

Luciana Dornelles Ramos

CARTA ÀS PROFESSORAS E PROFESSORES INICIANTE: um convite a pensar uma educação antirracista

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.694.122-130

Queridos colegas que iniciam suas trajetórias como docentes, chegamos neste caminho cheios de sonhos e ideais. Gostaria de abrir esta carta com uma dica a vocês: preparem-se para serem eternos aprendizes. Aprendemos com outros colegas, com os alunos, com funcionários, com mães, pais, avós e comunidade. Aprendemos o tempo todo, pois cada turma, cada aluno, cada pessoa que cruza os nossos caminhos traz consigo um mundo de saberes formais e não formais de educação.

Escrevo esta carta como uma professora de escola pública, uma escola que recebe corpos plurais e alunos diversos, ou seja, negros, brancos, indígenas, amarelos, pardos; mas que infelizmente ensina a partir de uma história única. Chimamanda Adichie (2019) nos conta sobre os perigos da história única; explica que, se você mostrar um povo como uma coisa só, e repetir isso sem parar, é isso que esse povo vai se tornar. Ela ainda provoca: “comece a história com as flechas dos indígenas americanos, e não com a chegada dos britânicos, e a história será completamente diferente” (ADICHIE, 2019, p. 23). Imaginem se contássemos a história de Pindorama a partir das narrativas dos indígenas, povos originários brasileiros. Imaginem se contássemos sobre a revolta Farroupilha no Rio Grande do Sul a partir das narrativas dos Lanceiros Negros, homens escravizados, que aceitaram lutar em busca da liberdade, e não por valores dos impostos e do charque. Em nossas escolas, contamos tudo a partir da narrativa do colonizador. Criamos um padrão, um ideal de branquitude e de eurocentrismo, desvalorizando os saberes e a importância de povos negros e indígenas na constituição do nosso país.

Onde estão os heróis indígenas nas escolas? Onde estão os heróis negros? A história é contada de uma maneira que desumaniza esses povos. Por exemplo, não aprendemos na escola o nome de nenhum dos Lanceiros Negros, e isso é uma das tantas estratégias para desumanizar pessoas. Falamos sobre escravos como uma

SUMÁRIO

condição de um povo, para que não pensemos que eram seres humanos, professores, médicos, reis, rainhas, pais e mães que foram sequestrados em África e trazidos para o Brasil, proibidos de usarem seus nomes, de falarem suas línguas, de cultuarem seus deuses. Como seria ouvir a história do Brasil Colônia a partir da narrativa de um escravizado? Ana Maria Gonçalves nos proporciona essa experiência no romance “Um defeito de cor”, que conta a história de uma menina africana que foi sequestrada com oito anos e trazida para o Brasil para ser escravizada. Ler esse livro é um exercício de descolonização; conhecemos o nome de escravizados, sua história, sua “função”, e temos a oportunidade de ler uma obra linda, onde noventa por cento dos personagens são negros. Quantos livros assim você, professor, já leu na vida?

Fazendo esse exercício de romper com a norma colonial, temos o poder de sermos professores que dialogam com os diferentes alunos que cruzarão nosso caminho a partir das diferenças. E, nesta carta que lhes escrevo hoje, quero compartilhar um pouco da minha trajetória na construção de uma pedagogia antirracista.

A vida inteira, fui aluna de escola pública; e, em 2015, retornei como professora. Sim, colegas, começar é desafiador. Meus alunos estranhavam minha presença; eu era uma professora negra, jovem, solteira, sem filhos, que amava estudar e viajar. Percebi, pelas narrativas deles, que eu era diferente do perfil de professores com que estavam acostumados a conviver, e isso causou um certo alvoroço entre eles. Interagindo com os alunos, observei, em relação às meninas negras, principalmente, que elas viviam no ambiente escolar muitas situações que também vivi quando estudante. As ofensas racistas camufladas de brincadeiras eram diárias; as meninas andavam somente com seus cabelos presos; muitas os alisavam desde muito cedo e diziam não gostar do seu nariz, dos seus traços, de sua cor da pele. Djamila Ribeiro fala sobre sua experiência como aluna negra:

SUMÁRIO

Neguinha do cabelo duro', 'neguinha feia', foram alguns dos xingamentos que comecei a escutar. Ser a diferente – o que quer dizer não branca – passou a ser apontado como um defeito. Comecei a ter questões de autoestima, fiquei mais introspectiva e cabisbaixa. Fui forçada a entender o que era racismo e a querer me adaptar para passar despercebida (RIBEIRO, 2019. p. 24).

Na escola, muitas crianças descobrem que são negras, e começam muito cedo a compreender a carga negativa que a nossa sociedade coloca sobre corpos negros. Isso faz com que muitos tentem mudar para tentar se encaixar em um padrão branco do qual nunca irão fazer parte. Os meninos negros também são atingidos pelo racismo. Observei que eles usavam sempre a cabeça raspada; os que deixavam o cabelo crescer estavam sempre de touca ou boné para escondê-lo. A relação entre meninos e meninas era bem problemática. Eram normalizadas brincadeiras que invadiam o corpo das alunas, e seu 'não' nunca era respeitado. Essas situações geraram um incômodo muito grande – precisei agir.

Resolvi criar um projeto voluntário para que os alunos tivessem um lugar de acolhida e escuta, onde pudéssemos conversar sobre temas importantes que não são abordados em sala de aula. Meus colegas, na época, falavam coisas que se tem uma grande probabilidade de ouvir ao se tentar fazer uma abordagem pedagógica "não convencional". Escutava comentários como "coisa de professora nova"; "coisa de recém-chegada na escola"; "daqui a pouco ela cansa de inventar" etc., que eram ditos muitas vezes, ignorando minha presença na sala dos professores. Às vezes, falavam diretamente para mim: "Tu estás te cansando à toa, não adianta, eles não querem nada com nada", referindo-se aos alunos. E essas falas, queridos colegas, desestimulam-nos; mas hoje, relembro minha trajetória para escrever esta carta para vocês, posso dizer: que bom que não desisti.

SUMÁRIO

Para contar sobre o início do projeto, compartilho com vocês as narrativas de algumas das alunas que fizeram parte do grupo naquele momento. Dialogamos lembrando os processos que vivemos juntas em 2016. Para proteger suas identidades, irei utilizar nomes africanos com as iniciais de seus nomes verdadeiros; todos eles podem ser achados no Portal Geledés, onde vocês também podem encontrar muitos conteúdos sobre negritude. Farão parte desta carta seis alunas (três alunas negras, duas alunas não negras, e uma aluna branca), com idade entre 13 e 15 anos, que estavam no Ensino Fundamental à época. As alunas negras, iremos chamar de Monifa (que significa “eu tenho sorte” em Yoruba da Nigéria), Núbia (nome egípcio que significa “mulher negra, forte, mãe de uma nação”) e Nefertiti (nome egípcio que significa “a bonita chegou”). As alunas não negras, chamaremos de Eshe (significa “vida” em swahili) e Nijala (“a que vem com alegria”, em Yoruba da Nigéria). A aluna branca será chamada de Tamu (significa “doce”, em swahili). Todas elas participaram ativamente da construção do projeto em 2016.

Iniciei o projeto com um grupo de 13 alunas, no qual havia meninas negras, brancas e meninas que não se identificavam nem como negras, nem como brancas – e, nesta carta, vou tratá-las como não negras. Eu precisava de uma “isca” para chamar a atenção das meninas para o grupo de estudos que eu estava propondo; e, como elas gostavam muito do meu cabelo cacheado e viviam me perguntando como eu cuidava dele, utilizei o tema cabelo, para ser o desencadeador das nossas discussões. Disse que iríamos conhecer os tipos de fio, os tipos de cuidados, e, a partir do tema cabelo crespo, estudaríamos outras questões como representatividade, racismo, feminismo, gênero e respeito a diversidade.

O primeiro nome do projeto foi uma provocação àquele grupo plural de meninas. Quando falei que o nome seria “O poder do crespo e o empoderamento”, Núbia retrucou: “Mas ‘sôra’, se

SUMÁRIO

temos alunas de cabelo crespo, liso, ondulado, meninas brancas, meninas negras no projeto, não devíamos colocar um nome que incluísse todas?”. Era a pergunta que eu estava esperando, e, a partir daí, começamos nossa primeira aula do projeto, que tratou do tema representatividade. Segundo Silvio Almeida (2019), “[...] o que chamamos de representatividade refere-se à participação de minorias em espaços de poder e prestígio social, inclusive no interior dos centros de difusão ideológica como os meios de comunicação e a academia” (ALMEIDA, 2019, p. 67). Conversando com elas sobre o tema, expliquei a importância de o projeto ser de protagonismo negro e que, mesmo com esse protagonismo, todas elas poderiam encontrar seu lugar na luta antirracista. Relembrando aquele momento, Núbia fala: “No início, eu achava injusto o projeto ter protagonismo negro com tantas pessoas diversas nele. Quando começamos a estudar, comecei a notar filmes, novelas, tantas pessoas brancas, e as pessoas negras eram sempre com estereótipos ruins. Entendi que o protagonismo branco já era uma realidade, e que o protagonismo negro é como uma reparação”. Também relembrando, Nefertiti disse: “Foi muito diferente e importante ver o negro como o ‘centro das atenções’, eu sentia uma preocupação com as meninas brancas, mas ver que nós também podemos ser protagonistas foi muito importante”. Eshe, sobre o protagonismo do projeto, disse: “Acho que para as meninas negras o projeto foi chocante e libertador. No início, as meninas brancas se sentiam um pouco ‘excluídas’ por não serem o centro das atenções como elas eram nas suas turmas, depois se acostumaram a não serem sempre protagonistas”.

No início do projeto, ter um grupo de meninas reunidas fez com que naturalmente o feminismo fosse uma das pautas a serem abordadas. O que me causava uma certa preocupação sobre o “feminismo universal”, que fala a partir de corpos brancos, é que ele não dava conta daquele grupo diverso, e encontrei no Feminismo Negro um caminho possível para esse diálogo. Diferentemente do que

SUMÁRIO

muitas pessoas acham, ele não fala somente sobre mulheres negras; não é um movimento sectário; são mulheres negras pensando o mundo a partir da diversidade. Falam sobre diferentes opressões que atravessam sujeitos distintos, sem hierarquizá-las, interseccionalizando essas opressões e dando a cada uma a devida atenção e importância, como nos explica Akotirene (2019)

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais (AKOTIRENE, 2019. p. 14).

Por intercruzar essas opressões, indo além de um discurso de gênero, o Feminismo Negro fez com que as meninas ampliassem sua visão sobre o mundo e a sociedade em que vivem, como afirmou Nefertiti: “Nós estávamos entre meninas e achávamos que a gente sofria os mesmos preconceitos, e depois começamos a ver que sofríamos preconceitos diferentes”. Eshe disse: “Eu conhecia um pouco do feminismo e acreditava que homens eram maus e as mulheres boas. Vi que não era bem assim, que mulheres brancas podem ser más, racistas com homens e mulheres negros. Hoje eu acho que a raça é a primeira coisa que as pessoas veem em outra pessoa”. E Tamu ainda colocou: “Com o feminismo negro entendi a diferença das lutas, aprendi sobre lugar de fala, entendi que eu tenho lugar na luta antirracista. Vejo que hoje eu não me omito mais vendo coisas que antes do projeto eu acho que me omitiria.” O projeto foi um divisor de águas na vida das meninas. Elas afirmam que a iniciativa mudou quem elas são hoje. Monifa disse que “A gente começou a não permitir mais ‘brincadeiras’ que invadiam nossos corpos”; Núbia falou: “Hoje sou quem eu quero ser, consigo me olhar no espelho e não ver um fantoche. Estou sempre me corrigindo, tenho consciência da dor das opressões, não quero gerar isso nos outros. Identifico quando reproduzo

SUMÁRIO

coisas, sinto responsabilidade em carregar o 'título' de Empoderada. Ensinei muitas pessoas ao meu redor". Como Núbia, Nijala também aponta que levou para outras pessoas coisas que aprendeu com o projeto: "Participar do projeto foi uma mudança radical, despertei para assuntos que levei para mim, para a minha família. Percebi que tinha amigos e familiares machistas. Pude passar tudo que aprendi para a minha mãe, que teve uma outra criação, estudou só cinco anos e ficou trabalhando em casa". E Eshe disse: "O projeto mudou o como eu me vejo. Ainda tenho problema com a minha aparência, mas controlo isso. Mudou minhas perspectivas nas discussões, me fez olhar mais para a raiz dos problemas. Hoje eu entendo que o feminismo liberal tem problemas, que é raso, mas também entendo que é uma importante porta de entrada. Eu hoje sou mais questionadora, não aceito qualquer resposta, eu procuro. Hoje eu me incomodo mais com relações étnico-raciais. Me sinto mais feliz, melhor com meu corpo, meu cabelo, meus traços. Mesmo que eu não me veja muito no meu curso, quero ser essa representatividade para as próximas meninas na matemática".

O projeto existe até hoje, e com um nome construído coletivamente junto às alunas – chama-se Empoderadas IG. Hoje o projeto é independente; não tem vínculo com nenhuma instituição, sendo composto por alunos de diferentes escolas públicas. Nossa rotina anual é: estudamos juntos no primeiro semestre e, no segundo semestre, visitamos outras escolas públicas das periferias de Porto Alegre para compartilhar com outros jovens o que juntos aprendemos. A educação antirracista foi um caminho para que essas jovens se permitissem se amar, amar seus traços, sua cor, sua história e ancestralidade. No projeto, as alunas encontraram pertença a partir da diversidade, como afirma Núbia: "Quando entrei senti uma ligação entre as meninas, uma amizade... O grupo preencheu um espaço bonito e legal. Aprendi a gostar do meu cabelo, da minha pele... Teve um sentimento de pertencimento. Foi muito bom ser escutada".

SUMÁRIO

A mensagem que eu gostaria de deixar para vocês é que projetos de educação antirracista como o Empoderadas IG podem fazer a diferença não somente para alunos, como mostramos aqui, mas também para professores que atuam em espaços formais e não formais de educação. Em um mundo que vive um momento em que o discurso de ódio toma conta, onde as pessoas têm tanta dificuldade em se colocar no lugar do outro, talvez, aprender pela diversidade possa ser uma alternativa para uma sociedade que tenha a empatia como uma prática diária e necessária.

Meus caros professores iniciantes, compartilhei nesta carta um pouco da experiência com minhas alunas. Encerro desejando a vocês que tenham coragem, enfrentem o desafio – que assim o é ainda hoje – da busca por uma educação antirracista. Envio a vocês meu abraço fraterno e o desejo de um ano que seja mais justo e humano, principalmente para nossos alunos e alunas negras que continuam invisibilizados em nossas escolas, desde a Educação Infantil. Com carinho, Luciana Dornelles Ramos.

Porto Alegre, no ano em que a pandemia
Covid-19 assolou o mundo.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo, Companhia das letras

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2019. Coleção Feminismos Plurais

ALMEIDA, Silvio, *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro: Jandaraí, 2020. Coleção Feminismos Plurais.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno Manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SUMÁRIO



12

Samantha Dias de Lima

OS DESAFIOS DE SER PROFESSORA INICIANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.694.131-139

Estimada colega da Educação Infantil

Gostaria de iniciar esta carta contando que a Educação Infantil (EI) sempre foi minha área de interesse e atuação. Já fui professora de uma rede municipal, em dois momentos distintos da minha carreira, e foram experiências singulares, emblemáticas e cheias de desafios. E, paralelamente a essa docência com as crianças, desenvolvi um profundo interesse acadêmico na formação dos professores que se dedicam a estar na EI, onde desde 2006 atuo como docente na formação de professores na licenciatura em Pedagogia. Já estive em algumas instituições, privadas e públicas, e hoje atuo com muita satisfação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Farroupilha (IFRS), em um curso recém-iniciado de Pedagogia, mas que conta com a dedicação de um grupo de professores ao qual pertenço.

Neste sentido, gostaria de salientar que a Educação Infantil é a etapa mais recente da Educação Básica (EB), que apenas em 1996 legitimou-se como a primeira etapa da EB – somente a partir desse ano, houve a obrigatoriedade legal da atuação por professores habilitados, e posteriormente a exigência da formação em Pedagogia. Mesmo sendo uma etapa jovem, houve inúmeros avanços nessas últimas duas décadas, tanto na produção de documentos legais como em pesquisas e investimentos na formação de professores. Esses fatores posicionam a Educação Infantil brasileira como uma etapa educativa que está cunhando sua própria identidade, ainda que em meio a muitos desafios.

Paralelos a todos esses investimentos políticos e pedagógicos, que priorizam uma Educação Infantil de qualidade, a educação da criança pequena foi fazendo o movimento de descolar-se da assistência social, campo que tradicionalmente abrigou os cuidados institucionais das crianças. Esse afastamento não se dá por se negarem os princípios da assistência, mas por se entender que,

SUMÁRIO

na escola infantil, trabalhamos de modo indissociável o cuidar e o educar, tal qual preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

A herança de escola infantil como lugar apenas de *cuidados biológicos* (alimentar, higienizar e observar, visando à garantia da interinidade física) ainda é o intuito de algumas famílias que veem na escola apenas um lugar seguro para resguardar seus filhos enquanto desenvolvem suas atividades laborais. Paulatinamente, galgamos a identidade de instituição educativa, com propósitos pedagógicos claros, alicerçados nos princípios éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2010), contando com professoras⁵⁰ habilitadas para atuarem nessa etapa.

Reconheço o quanto é desafiador ser professora na EI, ainda mais quando se trata dos iniciantes, que são aqueles profissionais em início de carreira, os recém-chegados ao mundo da docência, que, muitas vezes, estão em um processo de transição, deixando de ser estudantes para ocupar a posição de professores. Mesmo que a graduação em Pedagogia tenha fornecido repertório acadêmico para o desenvolvimento profissional, são os primeiros anos de docência que conferem significados aos saberes apreendidos. Conforme Tardif e Raymond (2000), o sentimento de pertença profissional vai sendo construído ao longo do tempo, onde *saber ser* e *saber fazer* vão sendo incorporados pelos professores iniciantes.

Autores como Huberman (1995), Tardif e Raymond (2000) se referem a essa etapa como um período de “exploração”, “descobertas”,

50 Neste momento, posiciono-me informando ao leitor que irei adotar a escrita da palavra professora no gênero feminino, por reconhecer que, nos espaços de Educação Infantil, as mulheres ainda são a maioria. Um dos fatores relacionados a isso é o fato de que, por muito tempo, o cuidado com as crianças pequenas foi associado à atividade da mãe, conforme destaca Cesiara (1996). Com isso, não nego a existência de homens na EI; pelo contrário, incentivo tal atuação para que tenhamos cada vez mais espaços escolares com multiplicidade de gêneros, experiências, culturas e demais fatores que favoreçam as diversidades.

“choque de realidade” e “anos de sobrevivência”. Neste sentido, Tardif e Raymond (2000) afirmam que é na “fase de exploração” que o professor promove tentativas e erros, e que a orientação recebida nas escolas dos docentes mais experientes é fundamental para o êxito nesse início de docência. Então, esse período inicial de carreira deve ser entendido como um momento formativo, onde os professores iniciantes constituem a sua docência também através da coformação com os mais experientes.

Mas, colegas, sabemos que a Educação Infantil é um lugar de muitos desafios, com pautas significativas, tais como equidade e reconhecimento frente aos colegas das demais etapas e necessidade de apreenderemos a trabalhar coletivamente, pois, em nossas salas de aula, geralmente temos outras profissionais conosco. Afinal, como pensar a docência, por exemplo, para um grupo de bebês de modo solitário? A organização e o uso dos espaços físicos destinados à EI, em muitas circunstâncias, não nos aproximam fisicamente do restante da escola. As intervenções didáticas que propomos nem sempre são entendidas como oriundas de saberes pedagógicos, pois parecem *apenas brincadeiras*. Enfim, são tantas especificidades do nosso fazer docente cotidiano que, neste caso, a máxima ‘*só quem viveu a docência na EI sabe*’ é verdadeira.

Mas o que eu quero dizer para você, minha colega recém-chegada, é que,

Com o passar do tempo, conforme evolui na carreira docente e enfrenta os acontecimentos que marcam sua trajetória nas escolas onde atua e nas classes em que leciona, grande parte dos iniciantes desenvolve maior segurança e domínio sobre seu trabalho cotidiano, passando a sentir-se mais confortável diante das exigências da profissão e da *tarefa de ensinar*. (NONO, 2011, p.33 – grifos meus).

O ensino é outra temática que gostaria de trazer nesta carta. Defendemos, em um texto ainda a ser publicado (em 2021), que,

SUMÁRIO

Nesse cenário, o ensino tem sido entendido, contemporaneamente, como uma palavra interdita, uma ação reguladora das condutas, uma prática conservadora e nada apropriada para a infância que se autodetermina. No entanto, tensionamos que é preciso tomar consciência de que a criança aprende a ser humana com/entre os outros; ela precisa aprender não só a se autogerir, mas também a viver em sociedade, aprendendo o que lhe ensinam. (LIMA, FABRIS, BAHIA, 2020)

Neste sentido, posicionamo-nos de maneira favorável ao entendimento de que existe ensino na Educação Infantil. Apoiadas em autores como Biesta (2013, 2018), Masschelein e Simons (2013), entendemos que o termo *ensino* não deve ser tomado como algo impróprio nesta etapa, pois somos profissionais, planejamos nossas intervenções didáticas, avaliamos-as constantemente – logo, existe ensino. O que devemos defender é um ensino adequado a cada faixa etária, que respeite os tempos das infâncias, que privilegie as interações, as brincadeiras, as vivências, enfim, a multiplicidade que envolve o ensinar e o aprender da criança pequena.

Faz-se importante dizer que não advogo um retorno a práticas que inviabilizem o conhecimento prévio das crianças e dos professores, mas defendo que a função da professora – o ensino – aconteça na EI de forma intencional, considerando a potência da criança e suas múltiplas linguagens, como escreve Malaguzzi (1999) quando diz que a “criança é feita de cem”, na célebre poesia “As cem Linguagens da Criança”, publicada na obra homônima (EDUARDES, GANDINI, FORMAN, 1999).

Considerando que a Pedagogia habilita tanto para a docência na Educação Infantil como para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é preciso que retomemos o fato de que atuar na EI tem (sim) as suas especificidades; e uma delas são os nossos alunos, as crianças que vivem parte das suas infâncias conosco nas escolas infantis. Considerarmos as *crianças enquanto alunos* não negará nenhum direito ou reconhecimento a elas, uma vez que se entenda que

SUMÁRIO

A infância é mais que uma fase de transição; é uma categoria social permanente. Independentemente das crianças que compõem a infância em determinado momento e lugar, a infância continua existindo, bem como o aparato regulatório e institucional que está ao seu redor. (LIMA, 2018, p. 25).

Temos defendido, nas pesquisas realizadas *Constituição docente do professor iniciante: um estudo de caso na Rede Municipal de Educação de Farroupilha/RS* (LIMA, 2020) e *Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras: uma análise sobre a situação do professor iniciante* (FABRIS, 2018), bem como nos grupos de pesquisa a que me associo – Grupo de Pesquisa em Docências na Educação Básica (Gpedeb/CNPq/IFRS) e Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (Gipedi/CNPq/Unisinos) –, que a constituição docente é uma ação intencional, uma escolha de cada professora, que mobiliza seus saberes e fazeres em prol do ensino e da aprendizagem do seu grupo de alunos. As pesquisas citadas apontam que não há uma unanimidade em conceituar a constituição docente, mas que existem fatores específicos de cada rede de ensino, que possibilitam aos professores iniciantes aprimorar e mobilizar a sua constituição docente.

Em nosso texto de apresentação da recente pesquisa realizada em Farroupilha/RS (parte 1 deste livro), trazemos que a constituição docente é um conjunto de saberes, de experiências, envolvendo formação (inicial e continuada), intencionalidade e responsabilidade pedagógica, práticas coformativas, estar em uma escola acolhedora e ter consigo uma equipe de gestão escolar presente. É na vivência e na necessidade desses fatores que se constitui um professor iniciante.

Devemos considerar que estamos vivendo um momento atípico, a pandemia de Covid-19 que nos assola desde março de 2020. Isso fez com que a relação entre as professoras e as crianças nesse período fosse diferente, com interações apoiadas, em muitas circunstâncias,

SUMÁRIO

em recursos tecnológicos, algo impensado há pouco tempo atrás. Contudo, é preciso que se considere que “As crianças jamais estiveram imunes aos momentos históricos, mas foi essa mudança paradigmática de olhar para as crianças [...] oportunizou-nos ao nos permitir olhar para elas como atores sociais que têm muito a dizer sobre suas vidas”. (LIMA; MEIRELLES, 2020, p. 15).

Defendo a intencionalidade pedagógica que promova um ensino que considere a criança como capaz. Ao encontro disso, associo-me a Barbosa e Horn (2001) quando dizem que “organizar o cotidiano das crianças na Escola Infantil pressupõem pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da *leitura* que fazemos do nosso grupo de crianças e das suas necessidades”. (BARBOSA, HORN, 2001, p. 67).

Assim colega, encerro esta carta dizendo que você não está só! Somos muitas professoras que escolhem diariamente constituir sua docência na/para atuar na Educação Infantil; e, em cada nova experiência com as crianças e com os nossos pares, ampliamos o nosso repertório com/para a especificidade dessa docência.

Desejo muita perseverança, muito estudo e muita ousadia para superar todos os desafios que virão.

Um abraço,

Samantha Lima

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Organização do espaço e do tempo na escola infantil*. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

SUMÁRIO

BIESTA, Gert. *Há a necessidade de (re)descobrir o ensino?* In: FABRIS, Elí. T. Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da (org.). Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação. (p 21-28). São Leopoldo: Oikos, 2018.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL, 2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC-SEB, 2010.

CESIARA, Ana Beatriz. *A construção da identidade das profissionais de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo, USP/Faculdade de Educação, 1996. Tese de doutorado.

EDUARDES, C. GANDINI, L. FORMAN, G. *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FABRIS, Elí T. Henn. *Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras: uma análise sobre a situação do professor iniciante (2018-2021)*. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2018. [Projeto de Pesquisa].

HUBERMAN, Michael. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: Nóvoa, Antonio (org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995, p.31-61.

LIMA, Samantha Dias de. *Constituição docente do professor iniciante: um estudo de caso na Rede Municipal de Educação de Farroupilha/RS (2020-2021)*. Farroupilha: Curso de Licenciatura em Pedagogia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Farroupilha. 2020. [Projeto de Pesquisa].

LIMA, Samantha Dias de Lima; FABRIS, Elí T. Henn; BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. *Docências Contemporâneas na Educação Infantil: Um ensaio sobre a posição do ensino*. 2020.

LIMA, Samantha Dias de. MEIRELLES, Melina C. Benincasa. O brincar em tempos de distanciamento social: o que aprendemos com as crianças pela lente da sociologia da infância? *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 22, p. 1-21, 2020.

LIMA, Samantha Dias de. Pedagogias, infâncias e docências: o que narram as acadêmicas sobre suas aprendizagens? *Revista Educação em Foco*, v. 21, n. 33, p. 13-34. jan./abr. 2018.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. São Paulo: Autêntica, 2013.

SUMÁRIO

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

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Revista Educação e Sociedade*. 2000, vol. 21, n. 73, p. 209-244.



SUMÁRIO



13

Renata Cristina de L. C. B. Nascimento
Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro

PREZADAS
PROFESSORAS
INICIANTE
EM SALAS DE AULA
DE ALFABETIZAÇÃO

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.694.140-148

Ao cumprimentá-las, com votos de que estejam bem, principalmente em tempos de pandemia e de lutas constantes pela qualidade da educação do nosso país, vimos por meio desta provocar um diálogo entre nós. Somos duas professoras pesquisadoras que iniciaram na profissão com pouca idade e que, por muito tempo, foram provocadas por medo, angústia, preocupação e vontade de desistir. Porém, a vontade de acertar foi maior, e é por isso que ousamos dialogar, pois hoje podemos ser consideradas experientes e narrar fatos ocorridos ao longo da profissão docente que talvez possam contribuir para algumas possibilidades de experiências.

Vale registrar que fazemos parte do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI/CNPq) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos/São Leopoldo/RS. Nesse âmbito, a reflexão central inclui a temática em foco, cujos estudos deram suporte para as análises aqui feitas e coragem para a escrita desta carta.

Logo no início da fase adulta, apenas com dezoito anos de idade, tendo recém terminado o Magistério, começamos a carreira docente em salas de aula de alfabetização, ou seja, éramos professoras também iniciantes assumindo a responsabilidade de alfabetizar. Ainda não tínhamos experiência com a pesquisa, porém já éramos estimuladas pela leitura, pois, nos meios acadêmicos, já circulavam pesquisas e discussões voltadas para a temática sobre a docência. Desse modo, podemos afirmar que sempre nos sentimos comprometidas com a profissão.

A formação de professoras iniciantes, de modo geral, tem sido motivo de discussões entre os pesquisadores de diversos países, incluindo o Brasil. E, considerando que muitos profissionais recém-formados assumem salas de aula, principalmente as de alfabetização, vimos a necessidade de apresentar a vocês narrativas de professoras alfabetizadoras iniciantes que atuam em escolas da zona rural, em

SUMÁRIO

salas de aula multisseriadas, e que fazem parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, partilhando também nossas experiências como professoras alfabetizadoras.

Consideramos como professoras iniciantes as que atuam nos cinco primeiros anos após a formação em um curso de graduação/licenciatura, e que não têm experiência em sala de aula. Para Marcelo García (1999, p. 113), “[...] a iniciação ao ensino é um período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores [...], o que geralmente se estende até o quinto ano de exercício profissional”. A esse respeito, Eli H. Fabris e Maria Cláudia Dal’Igna (2017, p. 56) afirmam que

A docência é uma condição exercida pelo professor, comprometido com o processo de ensino e com as possíveis aprendizagens promovidas a partir dele. Aqui, nos posicionamos absolutamente contrárias a qualquer moda educacional que fragilize os saberes docentes e secundarize a função de ensinar, primordial para um exercício qualificado da docência.

Com base nas ideias de Fabris e Dal’Igna (2017), o professor pode sim aprender com o aluno; porém, na condição de docente, cabe a ele o processo de organizar e promover o ensino. Para que isso ocorra, este profissional precisa de uma formação constante e qualificada, bem como são necessários professores formadores comprometidos e responsáveis com a educação, em especial a educação pública – inclusive os que se encontram frente à coordenação pedagógica das escolas –, que sejam sujeitos ativos e que promovam, em diferentes momentos, o diálogo entre os profissionais. Nesse sentido, o conhecimento não pode ser considerado como algo estanque, pronto e acabado, pois se encontra em constante processo de troca entre os pares.

Queridas Professoras, para discutir o papel da escola na formação inicial docente, conforme determinam as diretrizes

SUMÁRIO

curriculares nacionais para a formação de professores, buscamos as ideias defendidas por António Nóvoa (2019). De acordo com o autor, há a necessidade de um investimento contínuo na formação, ou seja, a valorização da formação continuada. Outra pesquisadora que indicamos para pensar esta perspectiva é Fontana (2010, p. 16), pois nos provoca a refletir ao fazer os seguintes questionamentos: *De que modo e com que sentidos se tem elaborado em nós a personagem (função social) professora, produzida na trama das multideterminações do processo histórico-cultural, aspecto que a constitui como prática e modo de ser do indivíduo (como nossa subjetividade)? Dentre os significados de que nossa profissão se reveste no imaginário social, quais deles (e como?) objetivam-se, permanecem e mudam em nós? Que condições sociais de produção, que tradições têm mediado sua elaboração, sua permanência e mudança em nós?*

Entendemos, assim, que a inserção do profissional na escola pode implicar transformações do ser docente, da identidade profissional. Ou seja, a formação profissional impulsiona o desenvolvimento da atuação da professora alfabetizadora, e todo processo de formação, seja no percurso inicial ou continuado, é promotor de transformações no fazer de um profissional e, em contexto plural, da profissão docente. Sabemos que os sentimentos de insegurança, medo e angústia podem surgir em qualquer profissão, em especial na profissão docente, principalmente no caso da professora alfabetizadora, pois se trata da construção de base na vida de um ser humano. Porém, esses sentimentos devem ser propulsores da busca pela superação.

Neste momento, sentimo-nos provocadas a socializar com vocês narrativas de professoras iniciantes alfabetizadoras que trabalham na educação básica nos anos iniciais na zona rural, o que oportunizou a análise dos saberes que envolvem a aprendizagem da docência na prática de alfabetizar, considerando as vivências dessas professoras. Tomamos as narrativas para pensar o modo de ser

SUMÁRIO

professora iniciante alfabetizadora, “que é isso do ofício do professor, como cada um vive, exerce, encarna de um modo sempre singular e contingente” (LARROSA, 2019, p. 22), de ser e estar professora na constituição da docência.

Questionamos: *como docentes iniciantes chegam a ser professoras alfabetizadoras em escola rural, em salas multisseriadas?* É neste contexto, ao redor dos modos e da forma como professoras iniciantes exercem a docência no ofício de alfabetizadoras, que trazemos algumas narrativas de docentes em processos de inserção na profissão. Acreditamos que tais relatos sejam importantes para esta reflexão.

Assim, apresentamos a vocês *o que dizem as professoras iniciantes sobre a prática de alfabetizar*. Entre as várias narrativas, trazemos as de algumas professoras a respeito das dificuldades encontradas por elas na posição de iniciantes, bem como variações de opiniões dos docentes que iniciam a profissão:

Resposta da Professora Cristina: *Trabalhar aquela criança que já lê, aquela criança que já é alfabética juntamente com aquela criança que ainda não lê, aquela que ainda é pré-silábica [...] para mim foi muito difícil.*

Observa-se que as professoras entrevistadas evidenciaram inseguranças e quanto à prática na sala de alfabetização. As narrativas apresentadas são de angústia e preocupação com a responsabilidade profissional diante de crianças em variados tempos de aprendizagem. Essa é a experiência que lhes falta, o que, para Larrosa (2019, p.130), “tem a ver com a adoção de uma forma de vida (ser professoras alfabetizadoras) que seria impossível sem estar estritamente regulada e altamente disciplinada”. Parece que, mesmo que as professoras tenham encontrado dificuldades em exercer a profissão logo no início da carreira, ainda assim, apresentam a preocupação em desenvolver um trabalho com dedicação e responsabilidade para com

SUMÁRIO

a aprendizagem de si e dos alunos. São “as suas regras, as tarefas que impõem” ao professor as “tarefas, procedimentos e as maneiras de fazer as coisas” (p. 131). Assim, entendemos que são as mesmas professoras iniciantes que se colocam em disciplina, como exigência própria do ser e estar professoras alfabetizadoras: “também tem algo disso, de referir-se não só ao comportamento senão a uma disposição que é tanto corporal como espiritual” (p. 135).

Outra narrativa nos chamou a atenção e veio ao encontro também do nosso sentimento de início de carreira:

Resposta da Professora Elaine: *As maiores necessidades que eu encontrei foi o que ensinar e como ensinar na alfabetização aqui na escola rural com sala multisseriada.*

Essa é a dinâmica de professoras iniciantes como alfabetizadoras na descoberta de como fazer e desenvolver o ensino que se realiza a partir dos desafios da prática. As dificuldades podem ser a renovação de um movimento de querer fazer bem feito. Essa vontade leva à imersão de fazeres que envolvem e exigem do docente iniciante o governo de si ao criar ferramentas para alfabetizar. Richard Sennett (2020, p. 2017) aborda uma de suas ideias sobre criar ferramentas, afirmando que “esses instrumentos mandam uma mensagem de clareza, de alguém que sabe que ato desempenhar com qual objeto [...]”. A imersão no como fazer para alfabetizar proporciona às iniciantes uma experiência única que impregna, que alimenta suas próprias aprendizagens como alfabetizadoras; e, de volta às práticas diárias, elas recebem a mensagem no exercício do fazer, de estar e se tornar professoras alfabetizadoras.

Queridas Professoras, a experiência da imersão nos desafios da aprendizagem de estar, de querer ser alfabetizadora não resulta em igual sentimento para todas as iniciantes. Sabemos que muitas se encontram como professoras alfabetizadoras por escolha própria;

SUMÁRIO

outras assumem tal responsabilidade por falta de opção; porém, não é este ou aquele caminho que define a profissional.

Recomendamos as ideias de Jorge Larrosa para nos provocar uma reflexão. O autor (2018, p. 22) refere-se a essa imersão como a “experiência que compõe uma forma de vida [...] que não se tem apenas como uma ferramenta, mas sim está incorporada, na maneira própria de cada um de fazer as coisas”. Tem a ver com o pensamento, com receptividade, sensibilidade e responsabilidade pedagógica, com o fazer as coisas bem feitas, pois os desafios são muitos. É a possibilidade artesanal para com a educação – a educação como profissão docente. A este respeito, trazemos mais alguns excertos das entrevistas realizadas.

Resposta da professora Rita: *Trabalhar com alfabetização para dois anos escolares em meu primeiro ano de docência, em minha primeira vez como professora em escola rural, senti dificuldade sim. Eu precisava saber por onde começar a alfabetização. Confesso que, no primeiro ano de experiência, fiquei um pouco retraída de ficar buscando auxílio.*

Resposta da Professora Cristina: *Trabalhar aquela criança que já lê, aquela criança que já é alfabética juntamente com aquela criança que ainda não lê, aquela que ainda é pré-silábica [...] para mim foi muito difícil.*

Resposta da Professora Karina: *No primeiro ano na escola rural com sala multisseriada, eu tive muita dificuldade, e a primeira dificuldade foi a questão de atividades, como trabalhar atividades lúdicas com as crianças. Porque, na fronteira, temos sala multisseriada, a língua estrangeira também é difícil pra ensinar a ler e escrever.*

Resposta da Professora Michela: *Foi muito difícil, às vezes ainda é complicado ter que colocar em prática o que eu ainda quero*

SUMÁRIO

que os alunos aprendam. Eu sou iniciante, e é uma luta constante alfabetizar, leitura e escrita.

Queridas Professoras, verifica-se, pelas narrativas aqui apresentadas, que os sentimentos de insegurança das professoras alfabetizadoras no início da profissão são praticamente unânimes, e que poucas narram algum tipo de apoio recebido. Porém, chamamos a atenção a busca pela vontade de aprender, demonstrando compromisso, responsabilidade e ética profissional. Esse sentimento de incompletude e a vontade de querer aprender é constante, e é isso que nos faz e nos fez nos tornarmos hoje professoras alfabetizadoras que não medem esforços para apoiar as colegas de profissão em início de carreira.

Nosso objetivo, com esta carta, foi de dizer que é provável que as professoras alfabetizadoras iniciantes sejam envoltas pelo sentimento de medo, insegurança, muitas vezes imbuídas da vontade de desistir. Mas, por meio da vontade de querer exercer a profissão da melhor maneira possível, são impulsionadas pela busca constante e, na maioria das vezes, tornam-se profissionais de muito respeito pelo que fazem.

É com imenso carinho e atenção que encerramos esta carta desejando a todas que estejamos sempre dispostas a buscar, a provocar a troca de experiências entre nós, a promover o diálogo. Que o sentimento de pertença esteja sempre aflorado em nossas almas de professoras alfabetizadoras. Iniciantes ou não, somos sabedoras do imenso compromisso que assumimos mediante as crianças que dependem da nossa atuação para que lhes sejam provocadas novas perspectivas de vida, para que se posicionem como sujeitos de direitos e deveres, ou seja, como cidadãos responsáveis e éticos.

Nosso abraço carinhoso,

Ana e Renata

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

FABRIS, Eli Terezinha; DAL'IGNA, Maria Claudia. Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, São Leopoldo, nº 516, ano XVII, p. 56-61, 4 dez. 2017.

FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* 3. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GARCIA, Marcelo C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

LARROSA, Jorge e RECHIA, Karen. *[P] de professor*. Ed. 2ª. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2019.

LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê – Sobre o ofício de professor*. Ed. 1ª. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2018.

SENNETT, Richard. *O artífice*. Ed. 7ª. Rio de Janeiro: Record, 2020.



SUMÁRIO



14

Rayssa Martins de Sousa Neves
Michelle Mendes Ribeiro

PROFESSOR
INICIANTE:
especificidades
da docência
nos anos finais
do Ensino Fundamental

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.694.149-158

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Fundamental 2: uma etapa esquecida

Estudo coloca luz sobre as particularidades dos anos finais do Ensino Fundamental (NOVA ESCOLA, n. 255, set., 2012).

Entre uma das questões mais em alta nas pesquisas em educação, especialmente referindo-se ao alcance da oferta da educação básica de qualidade, está em pauta a formação de professores. São diversas as políticas educacionais recentes com foco na docência e no seu trabalho, sejam elas para os docentes experientes, iniciantes ou em processo de formação. Mas, para nossa surpresa, ao nos tornarmos colaboradoras da pesquisa “Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras: uma análise sobre a situação do professor iniciante” e realizarmos um estudo mais específico acerca dos docentes que iniciam a carreira nos anos finais do Ensino Fundamental, deparamo-nos com a escassez de estudos em relação à docência nesses anos de escolarização. Uma reportagem⁵⁵ veiculada por uma revista de grande circulação entre professores da educação básica no Brasil, e que é apresentada no excerto no início deste texto, problematiza essa questão.

Assim, desafiadas pelo objetivo da pesquisa de mapear a situação e a constituição dos professores iniciantes nas escolas públicas na rede municipal de São Leopoldo (RS) e suas práticas de formação continuada desenvolvidas nas escolas e/ou fora delas, e com o desejo de contribuir para o trabalho desenvolvido no grupo, no segundo semestre de 2019, percorremos diversas escolas da rede pública municipal do referido município, com o intuito de convidarmos

⁵⁵ A reportagem é baseada na pesquisa da Fundação Victor Civita, “Anos Finais do Ensino Fundamental: Aproximando-se da Configuração Atual”, realizada pela Fundação Carlos Chagas, que aponta a falta de estudos dessa fase de ensino na escola. (NOVA ESCOLA, n. 255, set., 2012).

os professores iniciantes nos anos finais do Ensino Fundamental para participarem de um seminário a ser realizado pela coordenação da pesquisa. Desta forma, fomos nos aproximando dos professores que participariam do grupo (de)formação a ser realizado durante o evento.

É importante ressaltar que o nosso primeiro desafio foi a falta de interesse dos professores e das professoras para participarem do evento, justificada, principalmente, pelo fato de a maioria das atividades de formação de que já haviam participado até então não corresponderem diretamente às “reais” necessidades sentidas por eles durante suas atividades docentes nos anos finais do Ensino Fundamental.

De determinada maneira, talvez tivessem suas razões; mas continuamos com nossas andanças e insistências em tê-los conosco durante o evento. Às vezes, brincávamos, nos nossos diálogos durante os trajetos, sobre o fato de que não tínhamos saído de tão longe para desistir⁵⁶. Para tanto, canalizávamos esforços na explicação de que teriam momentos de grupos (de)formação somente para eles.

Fabris e Lima (2020, p. 02), baseadas nas suas experiências de realizarem pesquisas em Educação empregando o conceito teórico-metodológico da pesquisa-(de)formação, apontam a potência e a produtividade desse modo de pensar e fazer a pesquisa e consideram “deformação enquanto uma estratégia (de)formação ou tomando essa ação como a produção de um constructo formativo”. Para as autoras, tal conceito colabora principalmente para os estudos de pesquisadores e pesquisadoras que pretendem se dedicar a estarem junto dos professores e professoras das escolas públicas, com aqueles e aquelas que optam por desenvolver um trabalho em parceria com as escolas, e não apenas pesquisar sobre as escolas.

⁵⁶ As autoras são professoras, nordestinas, e realizam a pós-graduação no Sul, por isso a fala de que não vieram de tão longe para desistir.

Então, considerando esse argumento de pensar-fazer pesquisa de natureza participativa e formativa, tivemos a realização do grupo (de)formação com a participação de três professores durante o curso de extensão “Formação, constituição e atuação do *Professor Iniciante* na Rede Municipal de São Leopoldo”, que aconteceu em novembro de 2019 na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). A realização desse encontro dos grupos (de)formação nos permitiu a produção de narrativas que, juntamente com os questionários que já haviam sido respondidos por nove professores via Google Forms, no primeiro semestre de 2018, fizeram parte do material analítico deste estudo, considerando as especificidades dos professores iniciantes do Ensino Fundamental – anos finais. Essa maneira de operar metodologicamente na pesquisa, nas palavras de Fabris e Lima (2020, p. 03),

promove a possibilidade de fazer um diagnóstico do cenário dos participantes da pesquisa ainda no primeiro momento da investigação, o que pode ocorrer por meio de entrevistas, questionários e ou análise de documentos, e, posteriormente, de modo coletivo, em grupos de discussão, nomeados por nós, em nossas pesquisas, como grupos (de)formação.

Assim, ao realizar a análise do material produzido, após as transcrições dos dados dos questionários e das gravações dos grupos (de)formação, bem como dos estudos e reuniões do subgrupo e do grupo de pesquisa, ficaram evidentes, nos relatos dos professores iniciantes, as recorrências no que se refere aos seus conhecimentos específicos e à sua relação com a docência, indicando que é preciso saber mais como ensinar e, ainda, como ensinar melhor.

Para os professores iniciantes dos anos finais do Ensino Fundamental, participantes da pesquisa, “era preciso conhecer mais sobre a prática de ensinar...”. Suas narrativas vinham sempre acompanhadas de reflexões acerca de: como o ensino pode ser mais interessante? Que estratégias podem ser utilizadas para melhorar as aulas? Como enfrentar as diversas situações apresentadas pelos

SUMÁRIO

estudantes de diferentes faixas etárias no cotidiano da sala de aula? Por meio dessas questões levantadas, foi possível visualizar que há grande preocupação dos professores com suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, com as maneiras de aprimorarem tais práticas.

É PRECISO SABER MAIS COMO ENSINAR... OU, AINDA, COMO ENSINAR MELHOR...

A atividade docente, realmente, exige uma autoavaliação sobre sua prática de ensino e obriga o professor, por diversas vezes, a confrontar a atual maneira de desenvolver sua ação pedagógica com outras estratégias potencialmente mais pertinentes. Essa atitude pode ser importante quando implica a ampliação do olhar em direção aos diferentes caminhos possíveis para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Por meio de narrativas concernentes a distintas situações, os professores iniciantes dos anos finais do Ensino Fundamental mencionaram a centralidade, a importância do saber ensinar e a necessidade de que é preciso conhecer mais sobre o ensino que desenvolvem. Isso pode ser observado nos excertos a seguir, que são transcrições das falas desses professores:

Formação, cultura de escola. Tem alunos mais protagonista... E a formação continuada é muito importante, por exemplo, para mim que sou mais tímida é também preciso fazer um curso de oratória porque não tivemos esse aprendizado na Universidade (PIAF357).

Precisamos de mais reuniões com alguém mais experiente na área, que tenha tido sucesso em sua atuação... (PIAF4).

57 A sigla que identifica os professores participantes corresponde: P (professor) I (iniciante) A (anos) F (finais) e o número corresponde à ordem em que foram recebidas as respostas.

Como é que eu trabalho? Eu não gosto muito de ter aquela coisa mais tradicional, sabe. Às vezes fico avaliando porque eles estão ali em pé. (PIAF2).

Ao relatar o que está desenvolvendo em sala de aula, o professor iniciante dos anos finais do Ensino Fundamental toma como referência diversos fatores que buscam a melhoria da sua prática docente, tais como a necessidade: de formação continuada; de conhecimento específico da docência; e de autoavaliação de sua própria prática como docente. Pela análise empreendida, podemos perceber que esses elementos são mobilizados por eles no contexto da profissão e são sempre voltados para a expectativa de como ensinar de forma eficiente e adequada para a faixa etária dos estudantes.

A dinâmica da prática pedagógica apontada nos relatos presentes no quadro acima nos remeteu a uma problemática da formação docente muito importante, mas às vezes também muito negligenciada: a gestão de classe. Para Gauthier *et al.* (2003, p. 23), a gestão de classe é entendida

como o conjunto de operações que o professor aciona para manter um certo tipo de ordem e agir de maneira a aprendizagem e a educação serem absorvidas pelo grupo. Essas atividades ainda, podem se desenvolver em três momentos principais: o planejamento, as interações com os alunos e avaliação.

Não se trata aqui de uma análise sobre essa gestão de classe, mas de apontar essa necessidade formativa evidenciada pelos docentes quando questionados sobre sua situação como professores iniciantes nos anos finais do Ensino Fundamental na rede municipal de São Leopoldo.

Ao descrever suas práticas pedagógicas, os professores tomaram como primeira menção o planejamento como um dos primeiros desafios ao iniciarem suas atividades. As suas análises sobre essa questão estão permeadas de discursos sobre a relevância

SUMÁRIO

do planejamento até mesmo como espaço para formação continuada. Isso foi relatado, por exemplo, quando apontaram a necessidade de uma formação pedagógica voltada para o atendimento da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Quando eu vi eu imprimi os códigos e estudei e tentei fazer durante o planejamento umas separações e depois larguei tudo de mão, mas eu fiz esse exercício de separar por ano, só não sei se fiz certo e comecei e achei muito estafante. Acho que no horário do planejamento poderia ter alguma formação específica sobre isso. (PIAF1).

Sobre o outro momento que constitui a gestão de classe, foi evidente, nas falas dos professores, o grande desafio da interação com os alunos no momento do ensino – como realizar intervenções pedagógicas que acionem o interesse deles pelo que é ensinado. Essa questão é apresentada pelos docentes como eixo estruturante para as demais dimensões do processo didático. Conhecer o aluno e estabelecer contextos para que eles aprendam é algo concebido com fundamental para suas práticas pedagógicas e para que as avaliações dos discentes sejam realizadas de forma processual e qualitativa.

É possível perceber que o ensino não se estabelece somente com um tipo de ação específica. No caso dos professores iniciantes dos anos finais, é reconhecida pelos próprios docentes a exigência de um conhecimento que vai muito além daquele específico do componente curricular a ser ensinado. A docência exige que eles sejam capazes de analisar e resolver situações da sala de aula, selecionar e organizar os conteúdos, as estratégias metodológicas e os recursos adequados para o ensino, além de estabelecer formas efetivas de avaliação da aprendizagem. Só que, para tanto, eles salientaram a necessidade de conhecimentos que deveriam e podem ser desenvolvidos no processo de formação.

SUMÁRIO

Gauthier (2010), ao comparar as dimensões da prática educativa anterior ao século XVII e após esse período, menciona este último como um período da formação de mestres e dos tratados pedagógicos, e analisa que houve uma sucessão do docente “natural” por um outro docente “metódico e organizado”, que edificaria empiricamente um novo saber-ensinar. O quadro abaixo apresenta dados com características sobre essa transformação ocorrida no ensino a partir desse período e que são marcantes até os dias atuais.

Elementos	Professor “natural”	Professor “metódico e organizado”
O método	- Ensino individual e modo ocupacional; - Sem método; - Desordem.	- Ensino coletivo (simultâneo) e modo funcional; - Metódico; - Ordem absoluta.
O mestre	- O mestre é pobre (deve fazer outra coisa para ganhar a vida).	- O mestre apenas ensina: é um profissional.
O saber do mestre	- O saber docente se define pelo conteúdo a ensinar. Aquele que sabe ler pode ensinar a ler.	- O saber docente difere do conteúdo a ensinar; - Ensinar é mais do que ministrar um conteúdo; é também organizar o ambiente total da classe.
A formação do mestre	- O mestre é abandonado a si mesmo. Ensina como viu fazer, por intuição. - Docente “natural”, sem consciência de si mesmo.	- Mestre supervisionado. É o início da formação dos mestres; - Docente formado em um verdadeiro ofício.

Fonte: Gauthier (2010, p. 128) com adaptações das autoras (2020).

E, sobre o ensinar, na análise acima, é reforçado o entendimento da necessidade maior do que somente ter o domínio do conteúdo a transmitir. Para o autor, é necessária a instalação de uma série de dispositivos que modificaram a forma de ensinar e que percebemos serem desafiantes aos professores e professoras, especialmente aos iniciantes, produzindo efeitos nas suas práticas pedagógicas, tais

SUMÁRIO

como: a gestão do tempo (o professor deve gerir o tempo de ensino); a gestão do espaço (o professor deve gerir a organização da classe); a direção do aluno (o professor deve dirigir a criança/o adolescente); a organização dos saberes; entre outros.

Assim, foi possível identificar, na descrição dos professores iniciantes sobre a inserção na docência nos anos finais do Ensino Fundamental, alguns elementos que indicam necessidades formativas para o aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas e o enfrentamento das demandas nessa etapa da educação básica.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os resultados parciais da pesquisa que é foco de análise deste texto levaram-nos a uma temática ainda muito carente de pesquisa no nosso país, principalmente de resultados que nos conduzam em investigações desenvolvidas sobre o professor iniciante nos anos finais do Ensino Fundamental e sobre o seu trabalho cotidiano em sala de aula. São poucos os estudos que exploram, analisam ou descrevem suas práticas pedagógicas com seus alunos a partir de seus comportamentos e atitudes como docentes; da maneira de dirigir a classe; das dificuldades enfrentadas por eles em comparação aos professores classificados como experientes; entre outros. Desta forma, consideramos este texto apenas como um disparador para que outras pesquisas sejam realizadas, pois estamos cientes de que há outros questionamentos sobre a docência dos professores iniciantes nos anos finais do Ensino Fundamental a serem investigados. A nossa intenção singela é a de apenas colaborar para uma área tão profícua de estudos.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

FABRIS, Elí Terezinha Henn. *Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras*: uma análise sobre a situação do professor iniciante. 2018. Projeto de pesquisa – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

FABRIS, Eli T. Henn. LIMA, Samantha Dias de. Pesquisa (de)Formação e a produção de um constructo formativo na formação de professores. *Revista Eletrônica de Educação*. 2020 (Prelo).

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stephane; DESBIENS, Jean-François; PRESSEAU, Annie. *Rediscutindo as práticas pedagógicas*: como ensinar melhor. Tradução de Hilda M. P. de Castro; Aécio Feitosa Filho e Conceição de Maria L. M. Feitosa. Fortaleza, CE: Editora Brasil Tropical, 2003.

GAUTHIER, Clermont. O século XVII e o problema do método no ensino ou o nascimento da pedagogia. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. (Org.). *A pedagogia*: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 121-148.

NOVA ESCOLA. Fundamental 2: uma etapa esquecida. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 255, set., 2012.



SUMÁRIO



15

Roberto Rafael Dias da Silva
Shirley Sheila Cardoso

DOCÊNCIA
NO ENSINO
MÉDIO:
uma carta
aos iniciantes

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.694.159-168

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam à nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. (NÓVOA, 1992, p. 10).

Vocês – professores e professoras que escolheram ensinar jovens no Ensino Médio – serão os nossos interlocutores nesta carta. A proposta de estabelecer esta comunicação com profissionais que estão buscando a inserção nas escolas brasileiras nos desafia a olhar para o nosso ofício e, a partir dele, reposicionar nossos conhecimentos a serviço deste diálogo. Um texto epistolar, como sabemos, pode ser escrito com a intencionalidade de manifestar algumas questões que consideramos interessantes para refletir sobre a docência no Ensino Médio. Mais do que isso, manifestaremos nossa compreensão sobre os desafios atinentes à prática docente nessa etapa da escolarização.

O olhar prospectivo e reflexivo sobre a pessoa do professor restitui a ele a importância de uma profissão marcada pela experiência que é coletivamente significativa e, ao mesmo tempo, individualmente formadora. Não há aprendizagem na docência sem experiência e sem uma reflexão pessoal e autobiográfica sobre a experiência (NÓVOA, 2002).

Nesse sentido, esta carta é um espaço de autorreflexão, regada de um sentido formador, entre a identidade docente, sua atuação e trajetória formativa. Quer ser um anúncio reflexivo do que Nóvoa (2002, p. 56), em um texto bastante conhecido, nomeou como “trilogia da formação contínua: produzir a vida, a profissão e a escola”; pois é assim que entendemos a profissão docente. Assim, nossa carta será bastante breve e apontará alguns tópicos com esse propósito: refletir sobre como fazemos educação a partir da nossa identidade e ofício docente.

SUMÁRIO

1. A DOCÊNCIA É UMA REALIDADE PROFISSIONAL COMPLEXA

Quando pensamos a docência enquanto uma realidade profissional, reconhecemos que o ensino se configura como uma atividade profissional complexa. Geralmente, em termos práticos, a docência se vincula a determinadas tarefas ligadas à aprendizagem e à socialização dos estudantes que ocorrem no âmbito profissional. Situações pedagógicas ou modalidades didáticas tendem a constituir o modo pelo qual os professores organizam as situações de ensino. Assim sendo, a docência será sempre constituída como um conjunto de práticas.

As práticas docentes recobrem, então, duas dimensões complementares, quais sejam: aquilo que os professores fazem em sala de aula e as atividades institucionais que ocorrem fora dela (ALTET, 2011). A prática docente poderia ser definida, em caráter preliminar, “como a maneira singular do fazer de uma pessoa, sua forma própria de executar uma atividade profissional numa instituição de ensino” (ALTET, 2011, p. 652). Para além de atitudes ou atividades observáveis, a docência é uma espécie de tradução dos conhecimentos, habilidades e teorias que os professores e as professoras realizam para compor as suas aulas.

As práticas docentes tornam-se multidimensionais, uma vez que supõem movimentos de coerência conceitual (epistemológica) e coerência prática (didática). Na medida em que tais práticas são traduções realizadas na ação dos professores, as políticas de formação docente precisariam oferecer um repertório de saberes, recursos e disposições metodológicas que lhes proporcionem melhores condições para realizar escolhas diversificadas e efetivas na direção das aprendizagens. Nós, que priorizamos o Ensino Médio, também

SUMÁRIO

precisamos intensificar nossos estudos sobre as escolhas profissionais que realizamos com foco na aprendizagem.

2. É NECESSÁRIO CONSTRUIR UM REPERTÓRIO DIDÁTICO

Atualmente, refletir sobre a importância do ensino e de seus propósitos formativos adquire um status de significativa atualidade política e pedagógica (BIESTA, 2018; SILVA, 2018). No que tange aos saberes didáticos, tal como sinalizamos no tópico anterior, importa compreender o ensino como uma “prática social complexa” (PIMENTA et al., 2013). Isso significa que o ensino se configura como um objeto de investigação da Didática, não sendo determinado em termos de suas referências, nem mesmo se circunscrevendo a um regime específico de ação. Revisando o debate epistemológico entre educação, pedagogia e didática, Selma Pimenta e seus colaboradores (2013, p. 150) pontuam que a didática é, “acima de tudo, a construção de conhecimentos que possibilitem a mediação entre o que é preciso ensinar e o que é necessário aprender; entre o saber estruturado nas disciplinas e o saber ensinável mediante as circunstâncias e os momentos; entre as atuais formas de relação com o saber e as novas formas possíveis de reconstruí-las”.

A questão do ensino, sob essa perspectiva, envolveria as dimensões da aula, as decisões curriculares e um repertório de recursos e métodos a serem constituídos ao longo da profissão, agregando uma preocupação com as intencionalidades pedagógicas. Além da intencionalidade, dimensões como a interação, a cultura, o planejamento didático, a afetividade, o acervo metodológico e a construção do conhecimento devem ser incorporadas ao repertório didático de nossos professores (VEIGA, 2006). Os futuros docentes,

SUMÁRIO

assim como os profissionais iniciantes que atuarão no Ensino Médio, precisarão construir um repertório que referencie suas primeiras incursões profissionais na escola.

3. O CONHECIMENTO ESCOLAR E AS POSSIBILIDADES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

A questão do conhecimento escolar está vinculada, na nossa compreensão, à escola que queremos construir e aos sujeitos que queremos formar. Então, se queremos uma educação integral, crítica, significativa, justa, flexível, democrática e com equidade, os conhecimentos e as práticas curriculares devem convergir para tais objetivos. Nesse sentido, pensar os processos de compreensão, seleção e organização dos conhecimentos escolares é determinante no trabalho docente, pois deles decorrem as práticas emancipatórias (ou não) do currículo; ou seja, ao selecioná-los, estamos, de forma crítica e consciente, contribuindo para a oferta de conhecimentos relevantes (MOREIRA; CANDAU, 2007) que contribuirão para os objetivos educacionais acima expostos.

Conhecimento, assim, não é apenas uma verdade científica, objetiva e prescritiva do plano curricular, mas uma construção cultural e social. Ele é porta-voz dos objetivos curriculares, dos processos de significação e relevância social para o contexto que está sendo problematizado. Pacheco (2014) postula a ideia de que ao conhecimento são atribuídos sempre significados e que, por isso, o modo como é selecionado, organizado e transformado em percursos formativos está atrelado a perspectivas curriculares que justificam as opções pedagógicas feitas em cada escola.

Essa transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar se chama transposição didática (CHEVALLARD, 1991). Você



SUMÁRIO

já ouviu falar nisso? É uma atribuição de autoria do professor, que, de posse de suas compreensões acadêmicas e metodológicas, propõe estratégias que transformam o conhecimento em algo a ser ensinado e compreendido pelo aluno. Uma das estratégias para enfrentar esse desafio é trabalhar com o processo de contextualização, ou seja, o professor irá propor contextos significativos, relevantes e críticos na hora de trabalhar os conhecimentos escolares. Essa prática também contribui para minimizar a fragmentação do conteúdo e trabalhar na perspectiva da educação integral.

4. DIÁLOGO COM OS ESTUDANTES E O PROTAGONISMO JUVENIL COMO PRINCÍPIOS DEMOCRÁTICOS DA EDUCAÇÃO

Os jovens do Ensino Médio têm muito a falar e a propor nas práticas escolares. Essas práticas colaborativas exigem dos professores o desenvolvimento de habilidades de escuta, negociação, integração e transparência nas decisões que envolvem as relações na sala de aula, as visões e compreensões diferentes de mundo e a construção de conhecimento de forma compartilhada.

Beane (2017, p. 1050) acena que aulas democráticas “valorizam coisas como a voz do aluno, um currículo integrador, disciplinas centradas na resolução de problemas, atividades colaborativas, recursos multiculturais e avaliações reflexões”. Essas são algumas atitudes decorrentes de um professor que assume ensinar de modo democrático e faz da sua aula um lugar legítimo de protagonismo, negociação, discussão e decisões coletivas.

É claro que não é uma tarefa simples, tampouco usual (infelizmente). Mas estamos convencidos de que é uma ação possível

SUMÁRIO

e necessária se queremos jovens críticos, emancipados e que usem o conhecimento para entender seus projetos de vida, o mundo do trabalho e os problemas sociais. Exige do professor uma abertura metodológica, pois seu planejamento deverá ser compartilhado – e as responsabilidades, divididas.

Essa atitude formativa e democrática torna-se um instrumento eficaz para o desenvolvimento do protagonismo juvenil e a construção do senso crítico. Westheimer (2015) sugere que, para esse exercício, a escola deve ensinar os estudantes a fazerem perguntas, escolhendo a controvérsia como caminho metodológico, de modo que “consigam se engajar em diálogos democráticos e trabalhar junto rumo à compreensão e promulgação das decisões políticas as mais sensatas possíveis” (WESTHEIMER, 2015, p. 467).

Nesse sentido, a prática do diálogo democrático torna-se um imperativo nas relações da sala de aula, fazendo com que os professores e estudantes realizem juntos o exercício potente de construir o conhecimento de forma ativa, eficaz e transformadora. Esse exercício parte do pressuposto de que “as escolas podem desenvolver esses compromissos por meio de aulas sobre habilidades de análise e exploração, expressão política livre e pensamento independente” (WESTHEIMER, 2015, p. 467). O trabalho do professor é oportunizar e planejar essas práticas de forma contínua e processual.

5. ALARGAR OS SENTIDOS DE INOVAÇÃO EDUCATIVA

As últimas políticas curriculares do Ensino Médio⁶⁰ insistem na necessidade da inovação nessa etapa da escolarização. Não temos

⁶⁰ Lei 13.415/2017 de 16/02/17 do CNE e DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do EM – Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.

dúvida dessa urgência, tampouco da necessidade de repensar a reinvenção da escola. A grande questão que se estabelece e exige vigilância por parte da docência é a compreensão de inovação e de como ela se vincula ao currículo e aos contextos tão diversos – e por vezes desiguais – da escolarização do Ensino Médio.

Pacheco (2019) sinaliza três níveis de inovação educativa que aqui queremos referendar: na sala de aula (práticas pedagógicas), na escola (práticas e recursos de trabalho) e na comunidade. Esse entendimento aponta que inovar não é apenas fazer mudanças na escola com uso da tecnologia, de mobiliário diferenciado e de salas interativas; mas exige mudanças na articulação interdisciplinar dos conhecimentos escolares, nos tempos escolares, nas concepções de ensinar e aprender, em metodologias ativas e ações protagonistas. O currículo inovador, nessa perspectiva, é aquele que fará sentido e trará contributo valorativo para a construção dos projetos de vida dos sujeitos e da perenidade de uma escola cooperativa, flexível, aberta e transformadora (PACHECO; MORGADO, 2003).

Nesse sentido, Sebarroja (2017) classifica a inovação como *transformadora*, apontando a modificação de teorias e práticas pedagógicas que irão facilitar a aquisição do conhecimento, como também compreendê-lo e torná-lo significativo nas práticas cotidianas dos alunos. Aponta a perspectiva da educação integral e das inteligências múltiplas como premissas do currículo, onde as dimensões social e individual, afeto e cognição, razão e ética são trabalhadas de forma integrada e síncrona.

São muitos os professores que experimentam e propõem novas formas de ensinar e aprender, seja dando espaço para criatividade, senso crítico e novas metodologias; seja mapeando novos territórios e contextos de discussões dos temas atuais, partindo sempre de um problema de pesquisa, usando a tecnologia como mediadora e propulsora de novas formas de aprender e, acima de tudo, compreendendo o seu novo papel nessa abordagem. É

SUMÁRIO

preciso “buscar um reequilíbrio das posições concernentes ao currículo e ao trabalho pedagógico, apostando no potencial inovador das tecnologias digitais, e defender a dimensão democrática do conhecimento na escola”. (SILVA, 2020, p. 9). Esses dois pilares – a inovação e a dimensão democrática do conhecimento – devem ser metas a serem trilhadas pelas escolas.

PALAVRAS FINAIS

Com esta carta, compartilhamos alguns princípios importantes aos professores que desejam atuar na docência no Ensino Médio. Por um lado, enfatizamos que a docência é uma realidade profissional complexa e que há necessidade de construirmos um repertório didático que nos permita promover as aprendizagens de nossos adolescentes e jovens. Complementarmente, por outro lado, focalizamos em nossas três apostas importantes para a construção de currículos para essa etapa da escolarização: a seleção de conhecimentos relevantes, a necessidade de práticas democráticas e o alargamento conceitual da inovação educativa. Assumimos uma posição de diálogo com vocês, reconhecendo, junto a Nóvoa (1992), que nos serviu de epígrafe para este texto, que nossos modos de ensinar e nossos modos de ser trazem as marcas da complexidade daquilo que fazemos!

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS:

- ALTET, Marguerite. Professores (Práticas Profissionais). In: VAN ZANTÉN, Agnès (org.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 650-655.
- BIESTA, Gert. Há a necessidade de (re)descobrir o ensino? In: FABRIS, E.; DAL'IGNA, M.; SILVA, R. (orgs). *Modos de ser docente no Brasil contemporâneo*. São Leopoldo: Oikos, 2018, p. 21-28.

CHEVALLARD, Yves. *La Transposición Didáctica*. Del saber sabio al saber ensinado. Argentina: Aique Grupo Editor S.A, 1991.

JAMES, Beane. Ensinar em prol da democracia. *Revista e-Curriculum*, v.15, n. 4, p. 1050-1080, 2017.

MOREIRA, Antonio F.; CANDAU, Vera. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1992.

NÓVOA, Antônio. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

PACHECO, José A. *Educação, Formação e Conhecimento*. Porto: Porto Editora, 2014.

PACHECO, José A. *Inovar para mudar a Escola*. Porto: Porto Editora, 2019.

PACHECO, José A.; MORGADO, José C. *Construção e avaliação do Projeto Curricular da escola*. Porto: Porto Editora, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido et al. A construção da didática no GT Didática - análise de seus referenciais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 52, p. 143-162, 2013.

SEBARROJA, Jaume Carbonell. Las pedagogías innovadoras y las visiones de los contenidos. In: SACRISTÁN, José Gimeno (comp.). *Los contenidos, una reflexión necesaria*. São Paulo: Cortez; Madrid, España: Ediciones Morata, 2017.

SILVA, Roberto Dias da. Três questões para pensar sobre o planejamento pedagógico na Educação Básica. In: FABRIS, E.; DAL'IGNA, M.; SILVA, R. (Orgs.). *Modos de ser docente no Brasil Contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação*. São Leopoldo: Oikos, 2018, p. 181-196.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Entre a compulsão modernizadora e a melancolia pedagógica: a escolarização juvenil em tempos de pandemia no Brasil. *Práxis educativa*, v. 15, p. 1-12, 2020.

VEIGA, Ilma Passos. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: VEIGA, Ilma Passos (Org.). *Lições de Didática*. Campinas: Papirus, 2006, p. 13-33.

WESTHEIMER, Joel. Ensino para a ação democrática. *Educação e Realidade*, v. 40, n. 2, p. 465-484, 2015.

SUMÁRIO



16

Eduarda Sebastiany
Gabriela Saueressig
Victor Hugo de Souza Almeida
Louise Garcia Leal

A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA CONSTITUIÇÃO DOCENTE: como estamos nos tornando professores?

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.694.169-179

Estimados(as) professores(as), futuros(as) colegas!

Optamos por fazer uma breve narrativa de como foi o nosso processo na Iniciação Científica (IC) e, ao conversar com vocês, por meio desta carta, trazer um compilado de termos e fatos com que nos deparamos ao longo de nossa caminhada como bolsistas de IC, bem como comentar e analisar como isso vem contribuindo na nossa formação acadêmica e profissional e nos constituindo futuros professores. Cada um de nós trará aspectos dessa caminhada como bolsista de IC e dessa imersão em estudos e leituras acadêmicas.

Partilhamos agora nossas narrativas contando um pouco desse processo de constituição a partir da lente da Iniciação Científica.

MINHA TRAJETÓRIA NA PESQUISA – POR LOUISE

Venho, por meio desta carta, apresentar-me a vocês e narrar minha aproximação com a Iniciação Científica. Me chamo Louise Garcia Leal; sou aluna do curso de licenciatura em Pedagogia do IFRS Campus Farroupilha, e ingressei na pesquisa em desenvolvimento intitulada *Constituição docente do professor iniciante um estudo de caso na Rede Municipal de Farroupilha/RS*, orientada pela professora Samantha Lima, em setembro de 2020, que tem como principal objetivo mapear a situação e a constituição dos professores iniciantes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município.

O projeto foi elaborado para atender a uma necessidade da Licenciatura em Pedagogia, conhecendo o perfil dos docentes recém-ingressantes na rede municipal de educação, além de identificar as práticas pedagógicas recorrentes desses professores, de modo a compreender os modos de ser docente de cada escola. Esses



SUMÁRIO

dados nos deram ferramentas para discutir e analisar as práticas de acompanhamento, em especial pensar e repensar a formação inicial em nosso curso de licenciatura em Pedagogia. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que assume a estratégia metodológica intitulada Pesquisa (De)Formação, inspirada em investigações de natureza participativa e formativa, onde, ao mesmo tempo em que produz os dados com os sujeitos da pesquisa, promove sua formação. (FABRIS, LIMA, BAHIA, MENDES, 2020).

Em um primeiro momento, desenvolvemos a revisão de literatura acerca da temática do professor iniciante, tendo como referências as obras *O professor iniciante, a prática e o sentido da experiência*, de Carlos Marcelo Garcia (1999), e a obra *Saberes docentes e formação profissional*, de autoria de Maurice Tardif (2005). Segundo esses autores, os professores recém-chegados recebem as turmas mais complexas, e o seu acompanhamento efetivo e presente resultaria em uma menor desistência da carreira no magistério e, até mesmo, em uma menor probabilidade de adoecimento, dado que, conforme aponta a literatura, em muitos casos, eles se sentem fragilizados por não conseguirem corresponder às expectativas da comunidade escolar e às suas próprias cobranças.

Entendo que essa constituição docente se dá no percurso. Da mesma forma, eu, que estou aprendendo a fazer pesquisa, sei que, quando formada, terei ainda muitas questões a aprender sobre essa profissão que escolhi.

UM MAR DE INFORMAÇÕES A SEREM FILTRADAS – POR GABRIELA

Repetir, repetir até ficar diferente. Repetir é um dom de estilo.
Manoel de Barros

SUMÁRIO

Ao adentrar a universidade, deparamo-nos com várias dúvidas em meio a tudo que nos é apresentado, em um mundo novo a ser descoberto e vivido – e isso não é muito diferente do que acontece ao se iniciar na Iniciação Científica. Fato é que a curiosidade nos move e nos faz querer sempre descobrir coisas novas. Talvez, ainda estejamos procurando uma fórmula mágica e queiramos desbravar o todo de uma vez só; mas o fato é que este mar não possui apenas uma onda, e somos convidados a sair da margem em que estamos.

O caminho para chegar até a Iniciação Científica não foi algo muito fácil para mim. Foram muitos desencontros até, de fato, eu iniciar a caminhada como bolsista. Alguns diriam que foi no momento certo, mas sei que busquei este caminho com muito afinho, embora ele parecesse a mim sempre distante. Ao realizar o meu Trabalho de Conclusão de curso de graduação tive a oportunidade de experimentar a iniciação científica, pois encontrei o grupo de pesquisa Gipedi/CNPq o que hoje faço parte, sendo orientada na IC pela profa. Elí Fabris.

Os primeiros momentos no grupo de pesquisa vieram com inúmeras anotações. Eram tantos conceitos novos que era necessário anotar tudo para, posteriormente, descobrir do que se estava falando. Deste modo, iniciei um caderno com breves anotações dos conceitos que surgiam, cada qual com seu respectivo significado e contexto. Digo significado e contexto porque, em nosso grupo, são usados vários conceitos que nos ajudam a definir o que fazemos e vivemos na vida acadêmica e na profissão docente; são alguns exemplos: artesanaria (SENNET, 2013; FABRIS, 2015), coformação (FABRIS e BAHIA, 2020), saber-fazer (OLIVEIRA, 2015) e planejamento como exercício do pensamento (SILVA, 2018). No momento, estamos desenvolvendo a pesquisa que trata da formação dos professores iniciantes, em que estes trazem informações do seu âmbito escolar, narrativas das vivências e experiências significativas, marcantes – umas mais vívidas, outras um tanto sem vida – relativas ao início de sua caminhada. São os recém-chegados à escola e à profissão docente!

SUMÁRIO

Nós somos os responsáveis pelo valor que damos ao que encontramos, pois o que pode nos parecer empobrecido é a total riqueza do outro, e o mesmo ocorre no processo inverso – uma ambivalência que surge em meio às pesquisas e aos dados que vão sendo encontrados. Fato é que quem dá o valor as coisas é quem de fato se interessa pela “[...] construção de narrativas sobre as nossas próprias histórias de vida pessoal e profissional. Estou a falar dessa necessidade de cada um se contar a si próprio como modo de adquirir uma maior consciência do seu trabalho como educador” (NÓVOA, 2004, p. 5). Talvez seja bem isso que podemos referir quando falamos da formação mútua, quando dizemos que podemos colaborar com o outro e ele conosco, *perder um tempo para ganhar um novo tempo* – novo tempo, porque imbrica um novo olhar e rompe a primeira impressão criada antes da troca, às vezes carregada de estereótipos e representações que, depois desse processo de coformação, resignificamos.

Esta experiência com a Iniciação Científica vem a contribuir com as formações e com a indissociabilidade entre teoria e prática, ajudando-nos e auxiliando-nos nas ferramentas e recursos que pretendemos usar nas possíveis atividades que iremos desenvolver e executar nas escolas. Ampliar o nosso lócus experiencial, para criar e permitir novas experiências, é a possível chave que visa possibilitar interrogações em meio às práticas enraizadas e presentes nos meios acadêmico e escolar.

DESCOBERTAS AO LONGO DO CAMINHO – POR VICTOR

É um prazer e uma alegria chegar até vocês para conversar por meio de uma carta. Espero que todos estejam bem e cuidando de seus

SUMÁRIO

alunos e familiares. É tempo de mostrar que a Covid-19 exige mais do que informações; exige acolhimento. Pretendo contar como estou me constituindo professor de História por meio da Iniciação Científica.

Compor um grupo de pesquisa ainda durante a graduação, como bolsista de IC, é uma experiência formativa que nos coloca em contato com realidades, autores e metodologias diversas. Compor uma pesquisa em Educação como licenciando é, por esse motivo, uma experiência transformadora. Pesquisar Educação, ainda durante o processo de se tornar professor, é uma experiência que nos forma como aluno, pesquisador e docente de formas diferentes.

Ainda no meu primeiro semestre como bolsista de Iniciação Científica em um Programa de Pós-Graduação em Educação, que aconteceu simultaneamente ao meu primeiro semestre como aluno de Licenciatura em História, realizei uma pesquisa que identificou, dentre outros aspectos, que as revistas pedagógicas de maior circulação entre professores no Brasil não continham artigos recentes que falassem sobre as especificidades de ser um professor em início de carreira, um professor iniciante. A partir daí, alinhado ao projeto da minha orientadora, comecei a pesquisar sobre a situação dos professores iniciantes em São Leopoldo, os recém-chegados da universidade que se deparavam com a realidade das escolas. Trata-se de contextos diferentes, com grandes desafios e com experiências muito interessantes.

Em 2019, com base em relatos de professores iniciantes que compunham a pesquisa, realizei uma investigação que trazia como resultado a potência formativa que possuíam os planejamentos coletivos e as trocas entre professores recém-chegados e “novatos”. Nesse mesmo ano, outro recorte da pesquisa apontou a necessidade de pensar em uma formação continuada que focasse nas necessidades desses professores iniciantes e que fosse desenvolvida por meio da ética da partilha, um “[...] espaço e tempo de aprendizagem mútua, das relações consigo mesmo(a) e com o outro, dos saberes da experiência

SUMÁRIO

e daqueles saberes recém chegados da academia, uma vez que todos estes são importantes para a docência". (BAHIA, 2017, p. 86)

Nesse sentido, visando produzir mais dados para a pesquisa e oferecer uma formação para os professores, o grupo de pesquisa realizou grupos de (de)formação (FABRIS, 2017) com os professores iniciantes que faziam parte da pesquisa. Esse tipo de metodologia, ao mesmo tempo em que faz pesquisa, oferece uma formação que se dá com os próprios dados produzidos.

Em 2020, fomos pegos de surpresa com a eclosão da pandemia de Covid-19, que atingiu o mundo todo. Com as escolas fechadas, alunos e professores em casa, pensamos em dar continuidade à pesquisa e oferecer um tipo de amparo para os professores naquele momento, com um curso e um questionário online. Várias coisas foram percebidas e analisadas por diferentes membros do grupo de pesquisa a partir dessas narrativas, mas o que eu analisei foi como esses professores iniciantes estavam significando esse momento, como eles entendiam suas possibilidades e limitações.

As recorrências apontaram que, apesar da insegurança e incerteza em relação ao futuro do ano letivo, da preocupação com a saúde de conhecidos e atingidos pelo coronavírus, da saudade dos alunos e da sala de aula, os professores estavam encontrando modos de aprimorar seus conhecimentos, estudando e aproveitando as diversas *lives* e formações que foram realizadas nesse período. Assim, pudemos perceber que o contexto vivido, apesar de muito difícil, oferecia possibilidades formativas variadas para os professores iniciantes. Muitos deles estavam aproveitando esse período para estudar sobre assuntos sobre os quais sentiam haver uma lacuna em sua formação, como é o caso da inclusão escolar.

Ao mesmo tempo em que realizava essas pesquisas e análises, eu me dava conta da complexidade envolvida no processo de se

SUMÁRIO

tornar um professor e de, futuramente, ser um professor iniciante. No entanto, o contato com essas narrativas, o estudo das referências utilizadas na pesquisa, a participação em reuniões e a escuta de discussões acerca desse material me formaram como aluno, como pesquisador e, futuramente, farão parte da minha constituição como um professor iniciante.

Somos constituídos por todas as experiências que já vivemos e, ao terminar minha graduação e ingressar no corpo docente de uma escola, certamente esses conhecimentos irão ecoar em mim. Pesquisar Educação, trabalhar diretamente com professores e comunidades escolares, põe em uma perspectiva nova todo o processo educacional e toda a formação.

Por isso, os professores iniciantes, como recém-chegados da academia, devem contribuir para o constante estado de questionamento de práticas tidas como estabelecidas, promovendo assim o debate que fortalece o processo educacional. A Iniciação Científica, portanto, constitui um professor iniciante que desconfia de coisas tidas como verdades absolutas, questiona práticas, reformula-as, experimenta, erra e acerta, sempre em constante formação. É um processo que pulsa e nos desafia, como a própria vida. Desejo convidar a cada um/a de vocês, que lê esta carta, para voltar para o espaço da pesquisa e da coformação. No próximo ano, venha fazer parte de nosso grupo de pesquisa; vamos promover um laboratório de docências contemporâneas. Traga suas experiências, e vamos aprender juntos.

TRAÇANDO UM CAMINHO NA PESQUISA – POR EDUARDA

Futuros/as colegas, esta carta tem por objetivo refletir sobre minhas experiências com a Iniciação Científica, pois acredito que

SUMÁRIO

podem contribuir para a sua docência. Sou aluna do curso de Pedagogia e, ao adentrar o mundo acadêmico, vi-me envolvida com as inúmeras possibilidades formativas: bolsas, monitorias e estágios, além de participação em cursos de extensão, bancas, mostras de Iniciação Científica, palestras e mesas redondas. Isso tem permitido a construção de conhecimentos variados acerca da nossa formação.

A Iniciação Científica, para mim, sempre foi um universo à parte. O desejo de participar me acompanhava, mas algumas inseguranças me impediam de ir em busca disso. Quando surgiu a oportunidade de participar de um grupo de pesquisa, como bolsista de IC, em um momento conturbado e cheio de incertezas, encarei-a como um presente e decidi viver a experiência.

Como em todos os começos, surgiram incertezas, dúvidas, pensamentos sabotadores acerca da minha capacidade – “e se eu não conseguir acompanhar?” –, mas tudo isso foi minimizado quando percebi que estava rodeada por pessoas extremamente engajadas em seus estudos e que também queriam, com suas intervenções e questionamentos, tocar em mim essa vontade de buscar conhecimento, de saber sempre mais.

Quando me deparei com o material empírico da pesquisa mais abrangente de minha orientadora, professora Dra. Elí Fabris, que busca conhecer a situação dos professores iniciantes, percebi que a acolhida desses docentes nas escolas acontece, em sua grande maioria, de forma abrupta e sem acompanhamento pedagógico. Também é possível observar que a grande maioria das escolas investigadas nesta pesquisa não faz um processo de acolhida aos professores iniciantes, e aquelas que o fazem não consideram a coformação e a ética da partilha como parte desse processo.

Nosso grupo de pesquisa vem trabalhando com dois conceitos que são importantes para enfrentarmos essa condição. São os



SUMÁRIO

conceitos de “ética da partilha” e “coformação”, duas estratégias para enfrentar a solidão/abandono dos professores iniciantes nas escolas.

A ética da partilha, conceito que a autora Bahia (2017) desenvolve em um de seus estudos, implica entender a escola como este espaço de partilha entre os docentes, onde eles podem compartilhar suas inquietações, buscar por soluções em conjunto, dialogar, aprender com os colegas recém-chegados da universidade e também com os mais experientes, bem como ter uma dimensão favorável à reflexão sobre as práticas pedagógicas. É uma condição que não se efetiva pela lei, mas pela atitude de responsabilidade com o outro, de abertura, de querer partilhar.

Neste mesmo sentido, usamos o conceito de coformação. Trata-se de uma formação entre pares, em parceria com o outro, onde é possível dialogar, socializar ideias para qualificar a ação pedagógica. Os colegas e a gestão assumem uma função formativa essencial, pois *“Coformação, nesse sentido, é uma ação compartilhada de formação (...)”* (BAHIA, 2017, p. 81).

Quero destacar o quanto a pesquisa está contribuindo para o meu processo formativo enquanto futura professora e pesquisadora. Os estudos sobre professores iniciantes nos permitem adentrar a escola enquanto lugar de formação e construção de conhecimento, e perceber o quanto esse ambiente pode ser potencializador para a constituição docente, se pensado como tal. Ao me despedir, quero desafiá-las/os para o estudo permanente e a atitude investigativa. O conhecimento que mobilizam em suas aulas é importante. Além do saber específico, vocês possuem conhecimentos pedagógicos importantes que precisam ser potencializados, registrados e narrados por vocês. Lembrem: o que fazem em sala de aula é conhecimento pedagógico. Vamos partilhar? Venham participar de nosso grupo de pesquisa!

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

BAHIA, Sabrine B. M. H. *A constituição do(a) professor(a) iniciante: implicações da iniciação à docência*. Trabalho de Conclusão (Curso de Pedagogia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2017.

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn. A Constituição do Professor Iniciante: Articulação entre ética da partilha e experiência coformativa. *Revista Textura*, Canoas, v. 22, n. 52, p. 1-34, 2020 (no prelo).

FABRIS, Elí Terezinha Henn; LIMA, Samantha Dias de; BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; MENDES, Michele. *Formação, Constituição e Atuação Docente: uma análise sobre a Situação do Professor Iniciante em Uma Rede*. PEDAGÓGICOS: Diálogos, insurgências e políticas, 2020, Rio de Janeiro, evento virtual. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas tensões e perspectivas na relação com formação docente. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2020. v. 2. p. 779-785

FABRIS, Elí Terezinha Henn. *Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras: uma análise sobre a situação do professor iniciante*. Projeto de Pesquisa. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2017.

FABRIS, Elí T. Henn. *Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação. Contributos da Investigação*. Atas do XXII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE. Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE, 2015.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. *A avaliação como estratégia de qualificação da formação docente: entre a qualidade da produtividade e a qualidade da artesanía*. XXII Colóquio da AFIRSE. Lisboa, 2015.

MARCELO GARCIA, Carlos. *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, Antonio. *Currículo e Docência: a pessoa, a partilha, a prudência*. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf. Acesso em 02/11/20.

OLIVEIRA, Sandra de. *Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação a docência*. São Leopoldo, 2015.

SENNETT, Richard. *Artesanía, tecnología y nuevas formas de trabajo: "Hemos perdido el arte de hacer ciudades"* (entrevista de Magda Anglès) (dixit)

SILVA, Roberto Rafael; FABRIS, Eli Terezinha Genn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. *Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulação entre pesquisa e formação* [e-book]. São Leopoldo, 2018. p. 181-196.

SUMÁRIO



17

Carine Bueira Loureiro

PRECISAMOS
NOS FAZER
PERGUNTAS

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.694.180-186

Querido colega, escrevo esta carta como um convite. Na verdade, são dois convites que quero lhe fazer. O primeiro é para pensarmos juntos sobre dois temas que têm me inquietado: o produtivismo escolar e o uso das tecnologias digitais (TD) na educação. Por produtivismo escolar, refiro-me à ênfase exacerbada em uma quantidade infindável de conteúdos cujo principal objetivo em desenvolvê-los com nossos alunos é atender a cobranças em avaliações e exames classificatórios. Ambos, o produtivismo escolar e o uso das TD na educação, têm ocupado grande parte dos meus esforços em compreender os propósitos tanto das nossas práticas pedagógicas quanto da educação escolarizada no século 21. O segundo convite é para fazermos mais perguntas a nós mesmos – criarmos espaços para dúvidas. Em meio a tantas demandas que nos atravessam diariamente, a tantas respostas que somos solicitados a dar, sinto falta de encontrarmos espaços para nos questionarmos, assim como para colocarmos em suspenso algumas crenças e práticas que acabam constituindo o nosso modo de ser professor.

Além dos convites, também quero deixar registrado que esta não é uma carta sobre os desafios que a pandemia promoveu no campo da Educação. No entanto, o ano de 2020 se difere de tudo o que já vivenciamos até hoje. Enquanto escrevo esta carta, encontramos-nos em um momento de extrema exceção. Desde março, estamos todos, o mundo inteiro, vivendo uma pandemia causada pelo coronavírus, que colocou muitos de nós — de modo geral, os mais privilegiados, mas este seria um tema que renderia uma outra escrita e, por isso, não irei desenvolvê-lo — em uma situação de isolamento domiciliar forçado. Neste contexto, as primeiras atividades a serem suspensas foram as escolares e, mesmo diante de tamanha adversidade, muitos de nós, professoras e professores, em questão de poucos dias, propúnhamos alternativas para que os danos causados com a suspensão forçada das atividades *in loco* fosse o menor possível. Os danos, para a maioria de nós — e aqui, nós é mais do que professoras e professores; inclui também os estudantes,

SUMÁRIO

as famílias e a sociedade em geral — estão representados pela “perda” de conteúdos escolares. No meu entendimento, colega, tanto a educação remota quanto a falta de tempo e de espaço nas nossas demandas diárias para fazermos perguntas a nós mesmos tem a ver com o “culto ao imediatismo”, tão bem problematizado por Mariano Narodowski (2020) nas “Onze teses urgentes para uma pedagogia do contraisolamento”. O culto ao imediatismo, que estabelece uma relação intrínseca com o produtivismo, não permite espaço para a imprevisibilidade e nem tempo para refletir sobre os acontecimentos que nos atravessam. Ao contrário, o produtivismo encontra no imediatismo o seu motor de funcionamento, pois não tolera lacunas e demanda respostas rápidas para manter-se ativo. Como já dizia o ditado *tempo é dinheiro*, na racionalidade econômica do neoliberalismo, o tempo precisa ser sempre capitalizado. E é essa a lógica que fez, e continua a fazer, com que “rapidamente nos propusemos a fornecer soluções imediatas para continuar a educação” (NARODOWSKI, 2020), mesmo que diante do testemunho de mais de uma centena de vidas perdidas para o coronavírus.

Entretanto, é fundamental deixar claro que a ênfase no produtivismo escolar não emerge com a pandemia. Há tempos que essa forma de concepção da educação escolarizada vem se impondo sobre as nossas práticas pedagógicas e sem que muitos de nós tivesse o tempo e o espaço necessários para pensar sobre a redução da escola à aprendizagem de conteúdos úteis. Parece que todo o restante que compõe a escola, que extrapola os conteúdos considerados úteis de serem aprendidos, não tem importância. As amizades, o diverso, os encontros e os desencontros, a imprevisibilidade e as frustrações não cabem no produtivismo escolar. Nuccio Ordine (2016), ao discutir *A utilidade do inútil* a partir de diferentes clássicos da literatura, explica como a economia considerada dominante no keynesianismo persiste ainda hoje, “Ao desprezar tudo o que não é funcional à lógica utilitarista do mercado” e ao valorizar “somente a produção e o consumo, continua

SUMÁRIO

a sacrificar as ‘artes da alegria’” (ORDINE, 2016, p. 25). A racionalidade na qual vivemos na atualidade, ao mesmo tempo em que enaltece o que é imediatamente aplicável e lucrativo, desqualifica os saberes que não estão diretamente ligados ao dinheiro e ao utilitarismo. Nas palavras do autor, “O olhar focado no objetivo a ser alcançado não permite mais desfrutar a alegria dos pequenos gestos cotidianos e descobrir a beleza que pulsa na nossa vida” (ORDINE, 2016, p. 18).

Assim, talvez seja o momento de nos perguntarmos: *a quem interessa tanta ênfase no produtivismo? A escola é capaz de determinar os saberes úteis necessários para o futuro de cada estudante?*

Arrisco dizer, amparada nas discussões que viemos fazendo em nossa rede de pesquisa⁶⁶, que tanto as nossas práticas pedagógicas quanto o futuro dos nossos estudantes vêm sendo planejados com base nas avaliações em larga escala — que não permitem lacunas para uma educação mais reflexiva e crítica — pautadas pela lógica da performatividade — que, conforme desenvolvido por Hattge e Lopes (2015), produz um paradoxo na educação escolarizada. Para a lógica performática produzida pelas avaliações em larga escala, não importa o lugar de partida e tampouco o caminho trilhado: a ênfase está no resultado final e na superação de si mesmo. *Será que não estamos pautando nossas práticas e o futuro dos estudantes na competição, onde só importam a eficiência e o resultado final?*

Par e passo ao produtivismo, vem a necessidade de incorporação das tecnologias digitais móveis (TDM) com uma “tonalidade quase idólatra”, conforme problematizado por Gilles Lipovetsky (2020, p. 268) no livro *A sociedade da sedução*. O ano de 2020, junto com a necessidade de isolamento, trouxe à tona a noção de que as TD, para além de ferramentas de e para aprendizagem, são artefatos constitutivos dos nossos modos de ser e de estar no mundo. Contrapondo críticas que viemos recebendo ao longo dos

66 Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias (RIIATE).

últimos anos, nós, professoras e professores, demonstramos que o uso dos recursos digitais não nos limita. Não só sabemos utilizá-los como também aprendemos novas funções sempre que nos sentimos impelidos a isso. O que nos limita, sim, é a dificuldade de acesso aos recursos digitais tecnológicos, a falta de infraestrutura adequada e de tempo para nos dedicarmos ao uso das TD em todas as suas potencialidades e para tirarmos o melhor proveito delas. Neste sentido, podemos nos perguntar: *de quem é a responsabilidade por equipar as escolas com tecnologias e infraestrutura? O que me falta para que nós, professores e professoras, tenhamos acesso a TD adequadas e tempo de estudar os seus recursos?*

A inserção das TD na educação, especialmente no século 21, gera “um entusiasmo sem igual” (LIPOVESTSKY, 2020, p. 265). O autor explica que há quem acredite que as soluções “milagrosas” para os problemas da escola estariam “em nossas mãos”; na “utilização generalizada das tecnologias da informação e comunicação” (LIPOVESTSKY, 2020, p. 268), pois “Os aduladores mais otimistas das novas tecnologias consideram que estas podem constituir a base de uma reinvenção completa das maneiras de aprender e de ensinar” (LIPOVESTSKY, 2020, p. 269). Nessa linha, há quem advogue a favor do *homeschooling*, do *m-learning*, da aprendizagem individualizada⁶⁷, entre outras formas de aprendizagem que independeriam da condução pedagógica exercida pelo professor e do espaço e tempo compartilhados de uma sala de aula.

No entanto, o ano de 2020, que não cessa em nos surpreender, contraria algumas dessas teses de que as TD representariam a solução para as mazelas da educação escolarizada, e demonstra que os estudantes estão sedentos pelos encontros físicos e conversas olho no olho, pelo cheiro da escola, pelas trocas entre si e com seus professores, entre outras partilhas que só acontecem com a presença

67 Para uma discussão mais aprofundada sobre o assunto, sugiro o Dossiê *Homeschooling: controvérsias e perspectivas*. Disponível em < <https://www.fe.unicamp.br/lancamentos/3373> >.

física de si mesmo e do outro. A transposição do tempo e do espaço das salas de aula para as plataformas digitais de comunicação, além de não contemplar as dimensões e possibilidades da escola, também testa nossos limites como professoras e professores, estudantes e famílias. Neste ponto, não quero traçar um paralelo entre a educação presencial e a remota, nem tampouco dar ares saudosistas e insinuar que antes tudo estava perfeito nas práticas escolares. Tampouco quero passar a ideia de que as tecnologias são vilãs da educação escolarizada na atualidade. Aqui, quero retomar a primeira temática sobre a qual comecei esta carta, o produtivismo e, junto com ele, o imediatismo. A transposição da sala de aula para as plataformas digitais de comunicação vem da necessidade de encontrarmos soluções imediatas e da falsa sensação de que, assim, “vamos perder menos ou não vamos perder diretamente” (NARODOWSKI; 2020, p. 1) o ano escolar.

Todavia, embora as soluções encontradas — e, por consequência, as experiências vividas com elas — talvez não sejam as mais alvissareiras, penso que há, sobre esse ponto, pelo menos três reflexões importantes de serem feitas. A primeira está relacionada ao fato de que puderam se beneficiar das tecnologias digitais quem a elas tem acesso e de acordo com a qualidade desse acesso. A segunda diz respeito ao que aprendemos, ao longo deste ano, em relação ao uso de diferentes ferramentas digitais, suas potencialidades e fragilidades. A terceira, e tão importante quanto as duas primeiras, é que as experiências deste ano de tamanha excepcionalidade não podem ser em vão. Com isso, quero dizer que não faz sentido, ao retornarmos para as nossas salas de aula físicas, seguirmos a partir de onde paramos, em março de 2020. Talvez nunca tenha ficado tão claro para nós que as TD, hoje, são muito mais do que ferramentas: como mencionei anteriormente, elas nos constituem e, nesse sentido, modelam nossas formas de ser e de estar no mundo. Deste modo, não faz sentido pensar a educação escolarizada afastada do uso das TD,

SUMÁRIO

como também não faz sentido tomá-las apenas como ferramenta de e para a aprendizagem. As TD conectadas à internet nos permitem, entre outras coisas, viajar a lugares distantes estando fisicamente no espaço escolar; visitar museus em diferentes localidades do mundo; ter acesso a profissionais de outras áreas do conhecimento — o que, se não fosse pela comunicação digital, seria inviável. Enfim, o ano de 2020 nos trouxe inúmeros desafios que abrem espaço para uma infinidade de dúvidas. Talvez, não faça sentido termos pressa em responder a todas elas. Mais importante do que as respostas, podem ser as experiências que tivemos e o que aprendemos com cada uma delas.

Minha pretensão, nesta carta, não foi responder a cada uma das questões que trouxe ao longo da sua escrita, mas sim deixá-las em suspenso para que cada um as faça a si mesmo e busque as suas próprias respostas, que não são imediatas, contrariando a lógica produtivista, e tampouco simplificadas e únicas. Cada um de nós, ao buscar as suas respostas, possivelmente levará em consideração inúmeras variáveis; e é por isso que as práticas reflexivas não podem ser validadas em um gabarito, no qual cabe apenas *uma* resposta certa.

REFERÊNCIAS

HATTGE, Morgana; LOPES, Maura C. A inclusão escolar e o movimento Todos Pela Educação. In: *Revista Educação Especial*, v. 28, n. 53, p. 569-582, set./dez. Santa Maria, 2015. Disponível em <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>

LIPOVETSKI, Gilles. *A sociedade da sedução*. Barueri: Manole, 2020.

NARODOWSKI, Mariano. Onze teses urgentes para uma pedagogia do contraisolamento. In: *Blog do Pensar a Educação*. Disponível em <<https://pensaraeducacao.com.br/blogpensaraeducacao/onze-teses-urgentes-para-uma-pedagogia-do-contra-isolamento/>> Acesso em 30 de novembro de 2020.

ORDINE, Nuccio. *A utilidade do Inútil: um manifesto*. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.



SUMÁRIO

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

ORGANIZADORA DA OBRA

Samantha Dias de Lima

Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Farroupilha. Pós-Doutora em Educação (Unisinos), Doutora em Educação (Ufrgs), Mestre em Educação e Licenciada em Pedagogia (Unisinos). Líder do Grupo de Pesquisa em Docências na Educação Básica (Gpedeb/CNPq/IFRS) e integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (Gipedi/CNPq/Unisinos). Possui trabalhos publicados na área da Formação inicial em Pedagogia, Infâncias e Educação Infantil.

AUTORES E AUTORAS DA OBRA

Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Mestre em Educação pela USF – Universidade São Francisco/SP. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Professora da Rede pública de Ensino do Estado de Mato Grosso e Professora titular na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat).

Andressa Wiebusch

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria, Especialista em Gestão Educacional e Mestra em Educação (UFSM). Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul com Doutorado Sanduíche na Universidade Santiago de Compostela, Espanha. Atua como professora tutora do Curso de Pedagogia da UFSM/UAB.



SUMÁRIO

Antônia Regina Gomes Neves

Graduada em Licenciatura em Pedagogia, Mestra e Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), com estágio doutoral na Universidade do Porto - Portugal. Integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/Unisinos/CNPq). Atua como Consultora Pedagógica na Gerência de Educação Profissional do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC RS.

Carine Bueira Loureiro

Professora do Instituto Federal Rio Grande do Sul. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Informática na Educação (IFRS Campus Porto Alegre). Pós-doutorado e Doutora em Educação pela Unisinos. Mestre em Ciência da Computação e Licenciada em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Matemática e Tecnologias (GEPEMAT/CNPq/IFRS). Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Básica (Gpedeb/CNPq/IFRS) e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPq/UNISINOS). Membro da Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias em Educação (RIIATE).

Cassiane Curtareli Fernades

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), onde é bolsista CAPES. Mestra em Educação e Licenciada em Pedagogia (UCS). Especialista em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar pela Universidade Internacional. Professora na Rede Municipal de Farroupilha/RS e Supervisora Educacional na Secretaria de Educação do mesmo município.

Clarice Salete Traversini

Realizou doutorado e mestrado em Educação (UFRGS), especialização em Administração Pública, Alfabetização e graduação em Pedagogia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. É Professora Associada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e atua na Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação. As temáticas de pesquisa se concentram em estudar as práticas pedagógicas, currículos e processos de inclusão escolar e a formação docente. Integra o Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO/Cnpq) e líder do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento (GPED/UFRGS/CNPq). Atualmente realiza estágio pós-doutoral (PNPD/CAPES) na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

SUMÁRIO

Daiane Scopel Boff

Doutora em Educação (Unisinos). Professora de Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Caxias do Sul. Integra os grupos de pesquisa - Grupo de Pesquisa em Matemática, Ensino, Tecnologias e Aplicações (GPMETA/CNPq/IFRS); Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI /CNPq/Unisinos) e Grupo de Pesquisa em Docências na Educação Básica (Gpedeb/CNPq/IFRS).

Daniela de Campos

Licenciada e mestre em História (Unisinos). Doutora em História pela PUCRS. Docente do Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Sul - Campus Farroupilha, onde atua nos cursos integrados de nível médio e em cursos de graduação na área da Educação. Líder do Grupo de Pesquisas em Educação, Sociedade e Trabalho (CNPq/IFRS) e integrante do Grupo de Pesquisa em Docências na Educação Básica (Gpedeb/CNPq/IFRS).

Eduarda Sebastiany

Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Bolsista de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq. Integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças – GIPEDI e do Grupo de Pesquisa em Docências na Educação Básica (Gpedeb/CNPq/IFRS). Tem experiência na área de Educação Infantil e Anos Iniciais.

Elí T. Heen Frabris

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisinos). Possui Pós-Doutorado pela Universidade do Porto (Portugal), Doutorado e Mestrado em Educação (UFRGS); Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino (UNISC) e Graduação em Pedagogia Administração Escolar e Orientação Educacional (UPF). Suas pesquisas envolvem os seguintes temas: currículo, formação de professores, inclusão, pedagogias culturais, práticas pedagógicas e docência contemporânea. Coordena o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI/CNPq/Unisinos). Desde 2015 é Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2.

Eloisa Maria Wiebusch

Graduada em Ciências Exatas e Biológicas e em Pedagogia (UNIVATES), Especialista em Supervisão Escolar (UNISC), Mestra e Doutora em Educação

SUMÁRIO

(PUCRS). Realizou Doutorado Sanduíche pela Universidade de Sevilha, Espanha. Atualmente é professora e assessora pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSUL), Câmpus Venâncio Aires.

Emanuela Galvão Páscoa

Mestranda em Educação pela (Unisinos), licenciada em Pedagogia (UNIFOR) e especialista em Educação em Saúde Pública pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Atua como coordenadora de uma escola de Educação Infantil, da Rede Privada de Fortaleza - CE. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em Planejamento Educacional, Formação de Professores, Jogos Educativos e Pedagogia de Projetos.

Gabriela Saueressig

Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), onde atua como bolsista de Iniciação Científica - PRATIC. Integrante do programa Residência Pedagógica 2020. Integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/CNPq/Unisinos) e do Grupo de Pesquisa em Docências na Educação Básica (GPEDEB/CNPq/IFRS). Experiência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais.

Jéssica Borsoi

Mestra em Biologia (Unisinos) e Licenciada em Ciências Biológicas pela mesma universidade. Professora na Rede Municipal de Farroupilha/RS e Supervisora Educacional na Secretaria de Educação do mesmo município.

Louise Garcia Leal

Acadêmica de licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal do Rio Grande do Sul- IFRS Campus Farroupilha. Bolsista de Iniciação científica pelo IFRS desde setembro de 2020. Atua como estagiária da Rede Municipal de Educação de Farroupilha, nos Anos Iniciais e Educação Infantil. Integrante do Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Básica (Gpedeb/CNPq/IFRS).

Luciana Dornelles Ramos

Mestranda em Educação no PPGEdu/UFRGS. Professora da rede estadual de ensino do RS, Graduada em Educação Física/UFRGS, Especialista em atividade Física adaptada e saúde/Gama Filho. Uma das idealizadoras do projeto Afrofit, Produtora Cultural pela Malê Afroproduções e Idealizadora do projeto Empoderadas IG.

SUMÁRIO

Manuela Onzi

Especialista em Supervisão e Orientação Educacional (CNEC). Licenciada em Pedagogia, pela faculdade CNEC Farroupilha (2015). Professora na Rede Municipal de Farroupilha/RS e Supervisora Educacional na Secretaria de Educação do mesmo município.

Márcio Filipe Crippa

Mestrando no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Especialista em Administração Escolar, Supervisão e Orientação e especialista em Educação a Distância: Gestão e Tutoria Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI). Licenciado em Matemática (UNISINOS). Professor na Rede Municipal de Farroupilha/RS e Supervisor Educacional na Secretaria de Educação do mesmo município.

Maria Inês Côrte Vitória

Doutora em Educação e Pós-Doutora pela Universidade Santiago de Compostela, Espanha. Graduada em Letras (PUCRS). Atua como professora da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades (PUCRS). Autora do livro La escritura académica en la formación universitaria, pela Narcea, S.A. de Ediciones, Madrid, Espanha.

Michelle Mendes Ribeiro

Mestranda em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Possui graduação em Letras/Português pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atualmente é servidora na Secretaria de Educação do Estado do Piauí e professora no Município de Timon-Maranhão.

Patrícia Dornelles dos Santos

Especialista em Educação Especial Inclusiva pelo Centro Universitário Barão de Mauá. Licenciada em Letras Português - Inglês, pela Faculdade Anhanguera. Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Norte do Paraná. Professora na Rede Municipal de Farroupilha/RS e Supervisora Educacional na Secretaria de Educação do mesmo município.

Rayssa Martins de Sousa Neves

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). É mestra e doutoranda em Educação pela Universidade do

SUMÁRIO

Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Tem desenvolvidos pesquisas relacionadas a formação docente e práticas pedagógicas.

Renata Cristina de L. C. B. Nascimento

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Salgados de Oliveira. Graduada em Licenciatura em Pedagogia (UNEMAT) onde atualmente é professora titular.

Roberto Rafael Dias da Silva

Doutor em Educação e mestre em Educação (Unisinos) Licenciado em Pedagogia (UERGS). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura e Políticas contemporâneas (UFFS/CNPq) e o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (Unisinos/CNPq). Investiga principalmente os seguintes temas: Ensino Médio, políticas de escolarização, currículo e conhecimento escolar, constituição da docência e relações entre educação e capitalismo contemporâneo.

Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia

Doutoranda e Mestra em Educação (Unisinos), onde é bolsista integral Proex/CAPEs. Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia (Unisinos) e graduação no curso médio de Teologia - Bacharelado pelo Seminário Teológico (SDC/ES). Integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/CNPq), do Grupo de Pesquisa em Docências na Educação Básica (Gpedeb/CNPq/IFRS) e da Red de Inducción a la Docencia, Rede Inserção no Ensino e Red de intercambio sobre los problemas y procesos de formación del profesorado principiante. Trabalha com temáticas relacionadas à constituição da docência do professor iniciante e das docências contemporâneas.

Sandra de Oliveira

Doutora em Educação pela Universidade do Vale (Unisinos), Mestre em Educação (ULBRA), possui especialização na área de Gestão Escolar, com ênfase nas funções de Orientação Educacional e Supervisão Pedagógica. Pedagoga (Unisinos). Integra os grupos de pesquisa Gipedi (UNISINOS) e Gpepi (UERGS). Atualmente em estágio Pós-doutoral (Pós-Doc Júnior CNPq - 150671/2019-9) no PPG Educação (Unisinos). Técnica em Educação na

SUMÁRIO

Fundação Liberato Salzano Vieira da Cunha – FETLSVC. Atua principalmente nos seguintes temas de pesquisa: educação, formação de professores, pesquisa como ferramenta pedagógica, estudos foucaultianos, processos de subjetivação, inclusão, acessibilidade, tecnologia assistiva.

Shirley Sheila Cardoso

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisinos), bolsista CAPES – PROEX. Possui Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Especialização em Gestão e Planejamento Escolar e Graduação em Pedagogia - Supervisão Escolar pela Universidade La Salle. É membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (Gipedi). Atualmente é vice-diretora educacional no Colégio Marista Champagnat e professora no Curso de Pedagogia das Faculdades Integradas São Judas Tadeu.

Victor Hugo de Souza Almeida

Acadêmico do curso de Licenciatura em História na Unisinos e, desde 2018, bolsista de Iniciação Científica no PPG em Educação. É integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças - GIPEDI.

Viviane I. Weschenfelder

Mestra e doutora em Educação (Unisinos) com doutorado sanduíche na University of Wisconsin - Madison/USA. Possui licenciatura em História e em Pedagogia. Integra o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI) e o Grupo Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI). Trabalha com temáticas relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais, às políticas afirmativas, aos processos de exclusão, inclusão e diversidade, especialmente quando relacionados à formação de professores. Atualmente é professora na Unisinos onde coordena o setor da Formação Docente, no Núcleo de Inovação, Avaliação e Formação (NIAF).

SUMÁRIO

ÍNDICE REMISSIVO

A

admiração 12
afetos 12
alegrias 12
alfabetização 24, 101, 140, 141, 144, 145, 146
alunos 27, 32, 35, 36, 37, 46, 59, 60, 63, 64, 86, 89, 99, 100, 104, 106, 109, 110, 115, 120, 123, 124, 125, 129, 130, 135, 136, 145, 147, 153, 154, 155, 157, 166, 174, 175, 181
análises 10, 113, 118, 141, 154, 175
angústias 12, 53
aprendizagem 27, 28, 32, 36, 48, 51, 52, 57, 62, 63, 67, 83, 96, 98, 105, 106, 109, 112, 117, 118, 120, 136, 138, 139, 143, 144, 145, 154, 155, 160, 161, 162, 174, 182, 183, 184, 186
aula 22, 23, 36, 37, 47, 48, 52, 59, 62, 64, 70, 82, 83, 84, 86, 90, 96, 99, 100, 110, 125, 127, 134, 140, 141, 142, 153, 154, 155, 157, 161, 162, 164, 165, 166, 175, 178, 184, 185
avaliação 24, 49, 66, 93, 98, 99, 100, 101, 102, 154, 155, 168, 179
avaliações 99, 100, 101, 164, 181, 183

B

boas-vindas 40, 44, 45

C

carreira 11, 20, 21, 24, 28, 30, 31, 32, 35, 36, 46, 52, 59, 61, 65, 104, 111, 132, 133, 134, 141, 144, 145, 147, 150, 171, 174
carreira docente 20, 24, 31, 32, 35, 36, 52, 59, 134, 141
cartas 13, 22, 23, 24, 50

cobranças 171, 181
colegas 9, 10, 13, 36, 37, 38, 39, 40, 47, 59, 62, 65, 69, 75, 123, 124, 125, 134, 147, 170, 176, 178
Competências 113
Competências socioemocionais 113
constituição docente 12, 26, 35, 39, 40, 64, 136, 169, 171, 178
contemporaneidade 113, 114, 115, 117, 118, 119
conteúdos 91, 119, 126, 155, 181, 182
coronavírus 175, 181, 182
cultura 13, 34, 55, 56, 61, 72, 85, 87, 89, 90, 91, 95, 107, 116, 121, 153, 162, 168

D

desafios 12, 13, 24, 27, 39, 49, 52, 53, 54, 63, 64, 65, 131, 132, 134, 137, 145, 146, 154, 160, 174, 181, 186
didatizar 13
diferenças 48, 85, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 124
discussão 74, 78, 84, 116, 152, 164, 184
docência 9, 12, 22, 23, 24, 25, 30, 31, 32, 33, 37, 41, 42, 45, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 75, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 94, 95, 96, 97, 101, 104, 108, 109, 113, 117, 120, 132, 133, 134, 135, 137, 141, 142, 143, 144, 146, 149, 150, 152, 154, 155, 157, 160, 161, 166, 167, 175, 177, 179, 189, 192
docência engajada 25, 41, 58, 62, 63, 64, 65, 66, 75
docente 12, 13, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 49, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 62, 63, 64, 66, 67, 75, 83, 86, 94, 95,

SUMÁRIO

96, 102, 104, 108, 111, 112, 117, 118, 132,
134, 136, 138, 141, 142, 143, 145, 146,
150, 153, 154, 156, 158, 160, 161, 163,
167, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 176,
178, 179, 188, 192
dúvidas 12, 35, 46, 65, 120, 172, 177,
181, 186

E

Educação 9, 12, 13, 20, 21, 22, 23, 24, 25,
26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 38, 41, 42,
44, 50, 51, 52, 54, 56, 57, 58, 66, 67, 68,
75, 77, 78, 83, 86, 93, 94, 100, 101, 102,
103, 104, 107, 112, 113, 115, 117, 120,
121, 122, 130, 131, 132, 133, 134, 135,
136, 137, 138, 139, 140, 141, 151, 158,
167, 168, 169, 170, 174, 176, 179, 180,
181, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193
educação antirracista 104, 122, 129, 130
Educação Básica 9, 12, 21, 22, 24, 31, 32,
42, 78, 100, 102, 104, 107, 112, 115, 117,
120, 132, 136, 138, 168, 187, 188, 189,
190, 192
Educação Infantil 23, 24, 28, 29, 30, 34,
130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138,
170, 187, 189, 190
Educação Profissional 24, 51, 52, 54,
56, 188
ensinar 25, 31, 36, 46, 47, 48, 50, 52, 53,
54, 55, 56, 57, 64, 82, 93, 95, 99, 104, 111,
134, 135, 142, 145, 146, 152, 153, 154,
156, 158, 160, 162, 164, 165, 166, 167, 184
ensino 22, 23, 24, 27, 28, 31, 32, 36, 38,
41, 54, 55, 56, 57, 62, 63, 66, 67, 81, 82,
83, 86, 87, 89, 90, 91, 96, 97, 98, 99, 102,
107, 113, 114, 117, 118, 134, 135, 136,
137, 138, 142, 145, 150, 152, 153, 155,
156, 157, 158, 161, 162, 167, 190
Ensino Fundamental 23, 24, 25, 28, 29, 30,
41, 62, 66, 75, 126, 135, 149, 150, 151,
152, 153, 154, 157, 170

Ensino Médio 23, 24, 159, 160, 161, 163,
164, 165, 166, 167, 192
Ensino Superior 12, 78, 105
escola 13, 22, 27, 35, 36, 39, 40, 42, 45,
47, 49, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68,
69, 70, 71, 75, 78, 86, 87, 88, 89, 91, 98,
99, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 110,
111, 112, 115, 116, 117, 118, 119, 123,
124, 125, 133, 134, 136, 137, 138, 139,
142, 143, 144, 145, 146, 148, 150, 153,
160, 163, 165, 166, 167, 168, 170, 172,
176, 178, 182, 183, 184, 185, 190
escolar 37, 40, 41, 47, 48, 49, 60, 61, 74,
86, 87, 89, 101, 105, 106, 107, 108, 110,
119, 120, 124, 136, 163, 171, 172, 173,
175, 181, 182, 185, 186, 188, 192
escolas 20, 21, 23, 25, 28, 29, 38, 41, 45,
59, 61, 65, 66, 69, 70, 73, 75, 87, 90, 99,
105, 110, 123, 129, 130, 134, 135, 136,
138, 141, 142, 150, 151, 158, 160, 165,
167, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 184
especificidades 23, 31, 54, 134, 135, 149,
152, 174
estreante 24, 51, 52, 53, 54, 56, 57
Estreantes 20, 25, 55, 57
estudantes 10, 13, 29, 31, 45, 46, 47, 48,
49, 52, 53, 54, 55, 57, 69, 73, 75, 78, 89,
97, 98, 99, 100, 101, 104, 107, 109, 133,
142, 153, 154, 161, 164, 165, 181, 183,
184, 185
estudos 12, 31, 32, 35, 63, 87, 96, 126,
141, 150, 151, 152, 157, 162, 170, 177,
178, 193
exames 181
expectativas 12, 40, 109, 171

F

famílias 27, 90, 133, 182, 185
formação 13, 28, 29, 30, 33, 34, 35, 38, 39,
40, 41, 42, 46, 54, 57, 61, 62, 63, 64, 65,
66, 78, 79, 80, 81, 87, 90, 91, 94, 95, 96,

SUMÁRIO

98, 102, 105, 107, 108, 111, 115, 116, 117,
118, 119, 120, 132, 136, 138, 139, 141,
142, 143, 150, 151, 152, 153, 154, 155,
156, 158, 160, 161, 168, 170, 171, 172,
173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 188,
189, 192, 193
formação docente 13, 66, 96, 102, 118, 154,
161, 179, 188, 192
frustrações 12, 182

I

ideias 13, 35, 38, 39, 70, 74, 78, 79, 142,
143, 145, 146, 178
imediatismo 182, 185
Infantil 23, 24, 28, 29, 30, 34, 130, 131,
132, 133, 134, 135, 137, 138, 170, 187,
189, 190
Ingressantes 20
Iniciação Científica 10, 24, 169, 170, 172,
173, 174, 176, 177, 189, 190, 193
Iniciantes 9, 12, 20, 75, 140, 147
inovação 24, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76,
165, 166, 167
intencionalidade 13, 34, 35, 39, 96, 115,
136, 137, 160, 162
isolamento 23, 94, 102, 181, 183, 186

M

medos 12
mensagens 24, 93, 94, 115, 116

N

novo 22, 35, 40, 55, 60, 63, 68, 69, 70, 72,
73, 74, 75, 85, 104, 105, 115, 156, 166,
172, 173

P

pandemia 22, 27, 35, 36, 37, 69, 94, 130,
136, 141, 168, 175, 181, 182

pedagógica 13, 23, 33, 34, 35, 38, 39, 42,
49, 51, 54, 64, 95, 96, 97, 100, 104, 106,
107, 113, 116, 125, 136, 137, 142, 146,
153, 154, 155, 162, 168, 178, 184, 190, 193
pensamentos 13, 80, 110, 177
pesquisa 9, 10, 12, 13, 21, 22, 25, 27, 28,
29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 42,
56, 59, 62, 63, 66, 94, 96, 102, 114, 115,
117, 118, 120, 136, 138, 141, 142, 150,
151, 152, 157, 158, 166, 168, 170, 171,
172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 183,
188, 189, 192, 193
planejamento 24, 27, 62, 93, 94, 95, 96, 97,
98, 99, 101, 102, 110, 116, 154, 155, 162,
165, 168, 172
prática 24, 34, 40, 42, 46, 48, 49, 50, 54,
55, 57, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 90,
95, 97, 98, 110, 112, 116, 118, 130, 135,
143, 144, 145, 146, 152, 153, 154, 156,
160, 161, 162, 164, 165, 171, 173
produtivismo 181, 182, 183, 185
produtivismo escolar 181, 182
professoras 9, 20, 22, 38, 59, 80, 86, 90,
94, 122, 133, 136, 137, 141, 142, 143, 144,
145, 147, 148, 151, 156, 160, 161, 181,
184, 185
Professores 9, 12, 20, 25, 41, 42, 50, 58, 66,
75, 139, 167, 190
professores iniciantes 11, 13, 21, 22, 23,
24, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 39,
40, 41, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 69, 70, 78,
95, 114, 122, 130, 133, 134, 136, 150, 151,
152, 153, 154, 155, 157, 170, 172, 174,
175, 176, 177, 178
professor iniciante 12, 21, 22, 23, 25, 26,
27, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 40, 41, 42, 52,
59, 60, 61, 62, 64, 66, 68, 70, 75, 83, 136,

SUMÁRIO

138, 150, 154, 157, 158, 170, 171, 174,
176, 179, 192

profissionais 12, 32, 35, 56, 59, 95, 133,
134, 135, 138, 141, 142, 147, 160, 162,
163, 186

Profissional 24, 51, 52, 54, 56, 188

projeto 12, 21, 22, 59, 73, 117, 118, 125,
126, 127, 128, 129, 170, 174, 190

R

realidade 23, 27, 36, 53, 58, 59, 60, 65, 70,
80, 82, 90, 91, 97, 127, 134, 161, 167, 174

Rede Municipal 12, 22, 25, 26, 27, 28, 42,
44, 45, 136, 138, 152, 170, 188, 190, 191
redes 13

reflexão 22, 34, 54, 56, 64, 65, 69, 74, 75,
105, 110, 113, 116, 141, 144, 146, 160, 178

relações étnico-raciais 24, 84, 86, 105, 129

revista 41, 70, 113, 115, 150

revista de educação 113

S

Sala de aula 84

sociedade 67, 69, 71, 74, 86, 87, 88, 89, 90,
91, 106, 107, 108, 110, 114, 116, 117, 118,
119, 120, 125, 128, 130, 135, 182, 183, 186

surpresas 12

T

TD 181, 183, 184, 185, 186

tecnologias 167, 181, 183, 184, 185

tecnologias digitais 167, 181, 183, 185

Tecnológica 24, 51, 52, 54, 56

teoria 24, 42, 54, 57, 62, 70, 77, 78, 79, 80,
81, 82, 83, 98, 120, 173

tradição pedagógica 13, 106

trocas 9, 12, 24, 37, 38, 40, 95, 174, 184

SUMÁRIO

CARTAS AO PROFESSOR

organizadora

Samantha Dias de Lima

INICIANTE

www.pimentacultural.com



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Sul

Campus
Farroupilha

Gpedeb,

GRUPO
DE PESQUISA
EM DOCÊNCIAS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA



**pimenta
cultural**