



SEÇÃO: OUTROS TEMAS

“Sigo procurando quem eu sou, sou o que quero ser!” Narrativas profissionais de Stella

“I Keep Seeking Who I Am, I Am What I Want To Be!” Professional narratives of Stella
“iSigo buscando quien soy, soy lo que quiero ser!” Narrativas profesionales de Stella

Rosana Maria Martins¹

orcid.org/0000-0003-4140-8830
rosanamariamartins13@gmail.com

Rosa Maria Moraes

Anunciato²

orcid.org/0000-0003-1478-411X
rosa@ufscar.br

Recebido em: 11 jun. 2019.

Aprovado em: 2 dez. 2021.

Publicado em: xx xxx xxxx.

Resumo: Esta investigação é parte de uma pesquisa de doutorado que discute a formação de professores em contextos colaborativos *online*. Desenvolvida no ambiente *Moodle*, do Portal de Professores da Universidade Federal de São Carlos, constituiu-se em uma comunidade de aprendizagem *online*, envolvendo licenciandos em Pedagogia no último ano de formação inicial e professores iniciantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Os dados da pesquisa são de uma professora que inicialmente participou como licencianda e, posteriormente, foi acompanhada por meio de narrativas autobiográficas em seu processo de inserção à carreira profissional. Nosso objetivo é analisar, por meio das narrativas autobiográficas profissionais dessa professora, o percurso de indução à docência realizado na pesquisa colaborativa. No percurso de seu início de carreira, a professora, deixa pistas sobre como vê prospectivamente metas e objetivos profissionais para ajudá-la a constituir-se professora. Ela, também, se coloca como uma professora reflexiva, focada em seus desejos e necessidades formativas.

Palavras-chave: formação profissional, professor iniciante, indução à carreira, aprendizagem da docência, narrativas autobiográficas

Abstract: This investigation is part of a research of Doctorate which discuss the teacher education in collaborative contexts *online*. Developed in the virtual environment *Moodle*, of the Platform of Teachers of the University Federal of São Carlos, constituted in a community of learning *online*, involving undergraduate students in Pedagogy in the last year of beginner teacher education and beginner teachers of the initial years of primary education. The data of the research is of a teacher who initially participated as an undergraduate student and, subsequently, was accompanied by autobiographical narratives in the process of insertion in the professional career. Our objective is to analyze, through the professional autobiographical narratives of this teacher, the journey of induction to teaching conducted in the collaborative research. In the journey of her inception in the career, the teacher, leaves evidence on how she prospectively sees professional goals and objectives to help her constitute herself as teacher. Also, she places herself as a reflexive teacher, focused on her aspirations and educational necessities.

Keywords: professional education, beginner teacher, induction to the career, learning in the teaching, autobiographical narratives

Resumen: Este estudio es parte de una investigación de Doctorado, que discute la formación de profesores en contextos colaborativos *online*. Desarrollada en el ambiente *Moodle*, del Portal de Profesores de la Universidad Federal de São Carlos, se constituyó en una comunidad de aprendizaje *online*, involucrando estudiantes de Pedagogia en el último año de formación inicial y profesores principiantes de los años iniciales de la enseñanza fundamental. Los datos de la investigación son de una profesora que en un principio participó como licenciada y posteriormente, fue acompañada por medio de narrativas autobiográficas en su proceso de inserción en la carrera profesional. Nuestro objetivo es analizar, a través de las narrativas autobiográficas profesionales de esta profesora, el recorrido de



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), Rondonópolis, MT, Brasil.

² Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, Brasil.

inducción a la docencia realizado en la investigación colaborativa. En el recorrido de su inicio de carrera, la profesora, deja pistas sobre cómo ve sus perspectivas, expectativas, metas y objetivos profesionales que la ayudarán a formarse como profesora. Ella, también, se coloca como una profesora reflexiva, enfocada en sus deseos y necesidades formativas.

Palabras clave: formación profesional, profesor principiante, inducción a la carrera, aprendizaje de la docencia, narrativas autobiográficas

O título que abre o artigo refere-se a uma autorreflexão de Stella,³ professora que acompanhamos em sua indução à docência (2014) e que assim quis ser nomeada, desde o início de uma pesquisa colaborativa do grupo de pesquisa do CNPq "Estudos sobre a docência: teorias e práticas", por meio de um projeto de pesquisa (Anunciato Oliveira, 2011⁴). Para a produção dos dados se utilizou da pesquisa colaborativa *online* no ambiente Moodle do Portal dos Professores da Universidade Federal de São Carlos (www.portaldosprofessores.ufscar.br recuperado em 15 de março de 2014), ofertado em 2013.

Na perspectiva de Wong (2004, 2020), consideramos a indução à docência como um processo sistemático de atendimento ao iniciante (dois a três anos de inserção na docência), a fim de ajudá-lo a compreender a carreira docente e colaborar com o seu desenvolvimento profissional.

Assumimos a comunidade de aprendizagem *online*, na perspectiva de Palloff e Pratt (2004), ao afirmarem que essa comunidade se configura como um encontro de participantes, com objetivo e políticas comuns, em que as atividades são realizadas em um sistema de computador. A comunidade de aprendizagem *online* se diferencia da comunidade *online*, pois seu diferencial está na busca pela aprendizagem colaborativa e na prática reflexiva. Para os autores, o espaço colaborativo "é um processo que ajuda os alunos a atingir níveis mais profundos de geração de conhecimento por meio da criação de objetivos comuns, trabalho conjunto e um processo compartilhado de construção de sentido" (Palloff & Pratt, 2004, p. 46). Enfatizam, ainda, que o espírito colaborativo é essencial para que esta

comunidade se sustente e que a interação entre todos os participantes implique no diálogo permanente de suas aprendizagens envolvidos por concordâncias e questionamentos em busca de um caminho que os leve a novas aprendizagens.

A pesquisa colaborativa adotou uma metodologia formativa que privilegiou a colaboração por meio de narrativas de formação de alunos das licenciaturas e professores iniciantes, envolvendo experiências vividas com as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Quanto ao acompanhamento na inserção profissional, foi realizado pelas narrativas autobiográficas profissionais, efetuadas virtual e presencialmente. Essas narrativas são fontes de formação e de pesquisa.

Neste artigo, partimos do interesse em analisar, por meio das narrativas autobiográficas profissionais, o percurso de indução à docência realizado por Stella no desdobramento do exercício profissional que principiou após a formação, correlacionando-o com sua participação na pesquisa colaborativa *online*.

A expressão "narrativas autobiográficas profissionais" foi designada por entender que a professora iniciante, ao elaborar as narrativas, descrevendo suas vivências e experiências na docência, tem a oportunidade de refletir sobre si mesma e sobre o trabalho pedagógico que vem realizando, a fim de melhor reconhecer-se como profissional educadora. Para nós, "narrativas autobiográficas profissionais" está próxima ao que Alcoforado (2014) nomeou de relatos autobiográficos profissionais. Esse autor as concebe como uma das práticas formativas capaz de apontar "algumas condições de desenvolvimento, nomeadamente as dimensões interativa, dialógica e emancipatória" (Alcoforado, 2014, p. 65).

No nosso caso, o foco das narrativas autobiográficas profissionais está nas experiências vividas pela professora iniciante, no modo como essas experiências influenciam no seu desenvolvimento profissional. Passeggi e Cunha (2013) corroboram esse entendimento, ao afirmarem que o proces-

³ Nome fictício escolhido pelo próprio sujeito da pesquisa.

⁴ Anunciato Oliveira, R. M. M. de. (2011). *Narrativas na formação inicial em Pedagogia e na formação contínua de professores iniciantes*. Projeto de Pesquisa. Financiamento CNPq, Nº Processo 401683/2011-7.

so de autoria das narrativas autobiográficas é realizado por meio de operações da linguagem e compreende processos cognitivos e sócio-históricos pelos quais o escriba se apropria de suas experiências e vai se constituindo pelo ato de escrita como autor, ao tempo em que reinventa sua condição humana.

As narrativas de formação elaboradas por Stella no decurso da pesquisa colaborativa no ambiente *online* e as narrativas profissionais escritas durante o primeiro ano de docência, principais instrumentos de pesquisa e de formação, constituem o *corpus* de dados deste artigo. Nesse sentido, compreendemos que a escrita de narrativas abre espaços e oportuniza, aos envolvidos no processo de formação, a constituição da identidade docente e o desenvolvimento profissional, perpassando o vivido, o experienciado, em um processo que abrange o coletivo, o qual envolve a protagonista da pesquisa e as investigadoras. Nesse percurso, foi solicitado que a participante fizesse uma autorreflexão não apenas de sua prática pedagógica, mas do que ela espera de si, enquanto profissional docente. Assim, Stella afirma na quinta narrativa profissional: "sigo procurando quem eu sou, sou o que quero ser",

Justificamos este recorte, recorrendo a Marcelo (2009a), quando expõe a preocupação sobre a forma de como os docentes se inserem na docência. Segundo ele, a inserção profissional à docência compreende o período de tempo que abarca os primeiros anos nos quais os professores realizam a transição, desde suas condições de estudantes, a sua nova condição de docentes.

Marcelo (2009a) e Nóvoa (2014) enfatizam que a inserção à docência é uma fase diferenciada no caminho de converter-se em professor. O enfrentamento de uma nova situação traz, aos docentes estreados, muitas angústias, tensões e aprendizagens.

Assim, torna-se interessante discutir sobre a inserção à docência, os caminhos do processo de converter-se em professor, abarcando os processos de aprendizagem, especialmente a

inserção na carreira profissional.

A inserção profissional docente

Flores (2015) retrata que um grande número de investigadores, ao longo das últimas décadas, tem se centrado na investigação sobre processo de aprender a ensinar, no sentido de compreender a passagem de aluno a professor e de professor principiante a professor experiente. De acordo com a autora, "aprender a ensinar não se reduz à mera aplicação de um conjunto de técnicas e destrezas; implica também a construção de conhecimento e de sentido num diálogo permanente com a prática" (Flores, 2015, p. 139).

Segundo ela, tais estudos sugerem que a influência dos cursos de formação inicial pode oportunizar "um maior enfoque nas oportunidades para o futuro professor experienciar e refletir sobre a biografia pessoal e os contextos culturais da escola para que as tensões entre eles possam ser compreendidas de modo mais aprofundado e consistente" (Flores, 2015, pp.144-145).

Para Souza e Oliveira (2013), o papel da formação inicial é propiciar um cabedal teórico-prático que possibilite e impulsione a aprendizagem ao longo da carreira, favorecendo o desenvolvimento profissional crítico-reflexivo, em que o docente seja investigador de sua prática e que os conhecimentos sobre o ensino⁵ lhe autorizem lidar com a complexidade e as características específicas da docência.

A profissão docente exige um processo de desenvolvimento contínuo ao longo da carreira, sendo este influenciado pela biografia pessoal e profissional do professor. Esse desenvolvimento implica em aprendizagem e a recíproca é verdadeira, sendo que há diferentes tipos de aprendizagem que podem ser originárias de fontes diversas, pois a aprendizagem da docência é um processo dinâmico, não linear, engloba mudanças e singularidades e é influenciado pelas crenças, valores e expectativas do sujeito, pela sua escolarização, pela sua formação inicial, pelos cursos realizados ao longo de sua carreira, pelos

⁵ Ver Shulman (2005).

pares, pelo contexto de trabalho, pela família, pelos alunos, pelas políticas públicas entre outros elementos (Souza & Bragança, 2012).

Fica evidente que a aprendizagem da profissão docente não se restringe a uma fase específica, apesar de existirem períodos que marcam, significativamente, os percursos formativos e profissionais do professor.

Nessas variadas situações vividas pelo futuro professor, ao longo da trajetória escolar, enquanto aluno, são internalizadas a cultura da escola e do ensino, da docência e da profissão docente, constituindo um repertório de conhecimentos, competências, habilidades, incluindo, concepções, crenças, representações, valores, dentre tantos outros rituais que, geralmente, emergirão fortemente no seu modo de ser professor.

Lortie (1975) afirma que as milhares de horas de observação enquanto estudantes contribuem para a configuração de um sistema de crenças acerca do ensino, por parte dos aspirantes a professores, ajudando-os a interpretar as suas experiências na formação. De acordo com o autor, por vezes, essas crenças estão tão enraizadas que a formação inicial é incapaz de provocar uma transformação profunda nessas mesmas crenças.⁶

Outro trabalho que tomamos como referência é Veenman (1988), quando expõe que a fragilidade dos cursos de formação docente reside em uma precária integração da teoria com a prática, afirmando que tal fator pode incidir em maior choque da realidade ao professor principiante. De acordo com esse pesquisador holandês, o primeiro ano se caracteriza por um processo intenso de aprendizagens, geralmente, do tipo ensaio-erro, marcado por uma lógica da sobrevivência.

Quando se volta o olhar à inserção dos professores novatos ao ambiente escolar, é preciso considerar que esse período se configura como um momento importante na trajetória profissional docente, já que os professores vão realizar a transição de estudantes a professores (Marcelo,

2009a, p. 15).

Ao abordar sobre o período de inserção, Vaillant e Marcelo (2012, p. 123) retratam que o mesmo pode durar vários anos, sendo um dos momentos de "desenvolver sua identidade como docente e assumir um papel concreto dentro do contexto de uma escola específica".

A inserção à docência é marcada por fortes dúvidas, tensões, acertos e tantas outras situações vivenciadas pelo iniciante no seu processo de vir a ser professor. Neste contexto, muitos aprendizes de professores, diante de uma realidade tão complexa, pensam em desistir da profissão; geralmente, desconfiam da formação inicial e, conseqüentemente, de sua competência. Aqueles que atravessam este percurso lançam-se ao início da carreira e vão, assim, construindo, de alguma maneira, uma forma de ser e estar na profissão.

Nossa compreensão incide de que o início da carreira é uma fase importante e difícil na constituição da carreira de professor. De acordo com Vaillant (2009, p. 37), "a iniciação à docência não tem sido considerada como um tema prioritário na América Latina".

Na pesquisa realizada por Marcelo e Vaillant (2017) foi possível verificar, que não houve avanço considerável, na América Latina, quando o assunto são as políticas sobre desenvolvimento profissional, em especial, aos dispositivos de apoio aos docentes que iniciam a docência. Os dados trazidos pelos autores apontam que são escassos os sistemas, planos e programas institucionalizados enquanto objeto de uma política. Na sua análise, Marcelo e Vaillant (2017) apresentam cinco experiências que acreditam ser relevantes e inspiradoras para se pensar em políticas de inserção, são os casos de Brasil, Chile, México Peru e República Dominicana.

No Brasil, não há política voltada à inserção profissional, o que se pode verificar a partir de Gatti et al. (2011), Massetto (2014), Ferreira (2014), Mira e Romanowski (2014) e do levantamento

⁶ Marcelo (2009a, p. 117) faz referência a Pajares (1992), e colabora com distinção entre conhecimentos e crenças, "deixando claro que as crenças, ao contrário do conhecimento, possuem uma clara conotação afetiva e avaliadora: 'o conhecimento de um tema se diferencia dos sentimentos que tenhamos sobre esse tema, da mesma maneira que se faz diferença entre autoconceito e autoestima, entre conhecimento de si mesmo e sentimento do valor próprio (Pajares, 1992)".

de dados que realizamos, ficando constatada a falta de programas e de pesquisas sobre o apoio ao docente iniciante. Foram observadas apenas algumas iniciativas de universidades, entre elas destaca-se a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), a Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), Centro Universitário Internacional (UNINTER), Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e, também, de algumas secretarias municipais. Esses dados também foram constatados por Marcelo e Vaillant (2017) ao trazerem os dados referentes ao Brasil. Nesta pesquisa, os autores destacam o Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira (PAPIC), da Universidade Federal de Mato Grosso; o Programa de Mentoria *online*, da Universidade Federal de São Carlos e o Programa de Acompanhamento Docente no Início da Carreira para Professores de Educação Física (PADI), da Universidade de Extremo Sul Catarinense e as políticas de apoio aos professores iniciantes de algumas secretarias, destacando a pesquisa de Gatti et al. (2011).

É importante destacar ainda que Gatti et al. (2011) apontam ao referenciarem a pesquisa de Davis et al. (2011), na qual estudaram 15 Secretarias de Educação brasileiras, que não encontraram ações formativas voltadas, especificamente, aos docentes iniciantes. Esclareceram ainda que, diferentemente, o estudo da arte, por elas realizado, detectou, em alguns dos estados e dos municípios brasileiros, *lôcus* de seus estudos, iniciativas de apoio ao iniciante. Em dois municípios dos 10 pesquisados em cinco estados brasileiros, que abrangem as regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, pode-se identificar política de acompanhamento aos docentes que ingressam na carreira e, em uma das secretarias foi identificado um projeto de inserção à docência e de aproximação entre a universidade e a escola. André et al. (2017, p. 507) esclarecem que tais iniciativas no Brasil "são poucos e muito recentes os projetos voltados aos professores iniciantes,

a maioria em estágio experimental"

Embora sejam poucos os programas de inserção, esses são diversificados e podem variar desde uma simples reunião no início do curso a programas bem estruturados em que se desenvolvem múltiplas atividades, sendo que, enquanto uns focam o desenvolvimento profissional de docentes iniciantes, outros possuem traços corretivos. A nosso ver, nos modelos que envolvem aprendizagem em grupo, a colaboração se apresenta essencial e reduz a sensação de isolamento.

Metodologia da pesquisa

Os estudos do grupo de pesquisa "Estudos sobre a docência: teorias e práticas" sinalizam que é preciso problematizar a relação de professores com os conteúdos de ensino, considerando que a abordagem instrumental desse tema não possibilita alteração de práticas. Assim, a pesquisa colaborativa desenvolvida em ambiente *online*, em 2013, alicerçou-se na perspectiva da construção de narrativas autobiográficas de formação, centrando-se em relatos de experiências significativas, de histórias de escolarização e de formação profissional e, ainda, em declarações que envolveram experiências com as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática.

Segundo descreve Kenski (2008), a colaboração na educação *online* é a palavra-chave para a construção de conhecimento individual e coletivo. Portanto, a comunidade de aprendizagem *online*, neste trabalho, é compreendida como um espaço que permite discussões e trocas de experiências no grupo de forma colaborativa, visando ampliar o diálogo e intervir positivamente na constituição da identidade docente e no desenvolvimento profissional dos participantes da pesquisa colaborativa *online*.

O processo formativo, nesta comunidade de aprendizagem *online*, teve a duração de sete meses (06 de maio de 2013 a 30 de novembro de 2013). Inicialmente, foram disponibilizadas 60 vagas. Foram recebidas 718 inscrições, sendo necessário fazer uma triagem para enquadrar a quantidade de inscrições à quantidade de vagas

ofertadas. Devido ao grande número de candidatos que se enquadraram no perfil previsto, decidiu-se ampliar o número de vagas, selecionando os alunos do último ano do curso de Pedagogia e os professores com menos tempo de experiência.

No total foram selecionados 74 participantes (34 licenciandos em Pedagogia e 40 professores iniciantes). Ao final, 27⁷ voluntários participaram da comunidade de aprendizagem nos sete meses.

Por meio da Plataforma Moodle,⁸ foram realizadas atividades de formação *online*: fórum de apresentação, fórum de dúvidas, fórum de discussões, produção de narrativas e discussões em *chat*, agendadas previamente.

Para a pesquisa de doutoramento (Martins, 2015), foram selecionadas todas as futuras professoras que concluíram a pesquisa colaborativa

online, em 2013. A escolha por essas participantes foi orientada, prioritariamente, pelo objetivo geral da pesquisa, que buscava compreender como se expressam, nas narrativas, os indícios de constituição da identidade docente de licenciandas em formação e o modo como se dá, *a posteriori*, com a inserção de uma professora na docência, o movimento do processo formativo de sua identidade profissional.

Os dados foram agrupados e analisados a partir de quadros com eixos, subeixos, descritores e os excertos das postagens (ver Quadro 1). Os quadros da pesquisa foram organizados, a partir das seguintes temáticas: (a) percurso de escolarização e formação; (b) concepções iniciais da docência; (c) vivências e reflexões relatadas, entre outros. Para essa discussão traremos dados referentes ao início da docência de uma participante.

Quadro 1 – Atividade de extensão online – 2013 e o início de carreira

Eixo	Subeixo	Descritor	Excerto
Modalidades de experiências	Ter experiências	Vivências durante que se tornaram significativas (sem tê-las provocado)	
	Fazer experiências	Vivências de situações e acontecimentos criadas para fazer experiências	
	Pensar nas experiências	Vivências compartilhadas sem terem sido provocadas e as que foram criadas.	

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

Portanto, o estudo que trazemos foca a professora Stella, especialmente em seu período de inserção profissional, porém considerando suas narrativas formativas da pesquisa colaborativa *online*. Nosso intuito é conhecer, por meio das autobiografias profissionais, as experiências narradas por Stella nos desdobramentos no exercício profissional que iniciou após a formação inicial, correlacionando-as com sua participação na pesquisa colaborativa *online*.

Acreditamos que o processo de autoformação está constituído pelo que sucede ao passarmos através das aprendizagens pela experiência. Para Larrosa (2004, p. 17), "o que acontece em

quanto experiência só pode ser interpretado narrativamente. É a história de nossas vidas que os acontecimentos ganham uma ordem e um sentido". Larrosa (2004) recorre a Ricoeur (1985) para explicar que nossa própria existência não pode ser separada do modo como damos conta de nós mesmos. É contando as nossas próprias histórias que conferimos, a nós mesmos, uma identidade.

Ricoeur (2012a, 2012b) faz a correlação tempo e narrativa, em que indaga sobre a procedência da narração histórica de uma consciência histórica, na qual se imbricam, em uma perspectiva tridimensional, o passado, o presente e o futuro.

⁷ No decorrer da pesquisa colaborativa *online*, houve 47 desistências. Entre as justificativas destacamos: o excesso de atividades no dia a dia, impossibilitando o desenvolvimento das atividades, problemas pessoais e de saúde.

⁸ O Moodle é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em *software* livre. É importante esclarecer que "o Moodle é adequado para atividades à distância, mas nada o impede de ser uma ferramenta para apoiar e complementar as atividades do ensino presencial" (Castro, 2012, p. 26).

Souza (2008) retrata que esse trabalho hermenêutico, ao mesmo tempo em que é retrospectivo e prospectivo, sustenta-se na convicção de que a aprendizagem não se circunscreve somente nos saberes disciplinares exteriores ao sujeito, pois abarca, ainda, no conhecimento que ele possui de si próprio. Alcoforado (2014, p. 78) revela que o sujeito vai "elegendo recursos educativos, as experiências de vida, as histórias vividas e as heranças sociais e culturais de todos os envolvidos num processo de educação/formação, e em percursos profissionais".

Ao assumir as narrativas autobiográficas profissionais de Stella, em seu primeiro ano como docente, coadunamos com o autor, pois compreendemos que os profissionais, no caso desta investigação, a professora principiante, vai se constituindo professora, perpassando por um movimento de tensão permanente, em que a interação entre o sujeito e suas experiências individuais e profissionais agrega um movimento contínuo, demarcado por lutas e conflitos. Esse percurso acaba sendo um espaço de construção das diversas maneiras de ser, de estar e de assumir a profissão docente.

Porquanto, ao admitir as narrativas autobiográficas profissionais, entendemos a aprendizagem como processo individual e coletivo e a prática de escrita de narrativas como uma das formas de essa professora revelar o que pensa, o que sucedeu no percurso vivido e experienciado, pois a experiência pressupõe que não sejamos indiferentes ao que vivemos, em razão de ela nos envolver, afetar, marcar, deixando cicatrizes. "A experiência requer significados novos para o vivido" (Contreras & Pérez de Lara, 2010, p. 25).

Nosso posicionamento acerca das narrativas autobiográficas profissionais, enquanto práticas formativas, como já afirmamos anteriormente, aproxima-se da definição de Alcoforado (2014), compreendendo-as, enquanto práticas transformativas, que propiciam aprendizagens emancipatórias.

Parece-nos coerente trazer Josso (2004), para nos orientar, para propor desafios, para pensar novos processos e propostas de formação de

profissionais, tomando como referência as vivências e as experiências de cada sujeito, das quais é possível tirar lições, compartilhar conhecimentos, aprender e se lançar ao desconhecido, na busca de si e do outro que se projeta nas perspectivas da formação. O importante para ela é o acesso e a análise da experiência como processo de formação. A autora enfatiza que as narrativas de formação, advindas das recordações, mobilizam reflexões do que os narradores consideram como experiências significativas das suas aprendizagens e provocam diversas emoções que podem revigorar e fortalecer o vivido, podendo se transformar em experiência formadora.

Ao tratar das experiências formadoras, Josso (2004) sugere que, para compreender a construção da experiência, é necessário partir de três modalidades de elaboração:

1. "Ter experiências": aqui se enquadram as vivências de acontecimentos que ocorreram durante a vida e se tornaram significativos, mas sem tê-los provocado.
2. "Fazer experiência": nesta esfera, estão as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos; quer dizer, são as situações que criamos, de propósito, para fazer experiências.
3. "Pensar sobre as experiências": estão, nesta categoria, aquelas experiências que tivemos sem procurá-las quanto aquelas que nós mesmos criamos.

Josso (2004) revela que os contextos, nos quais transitamos as experiências de "ter e fazer", enquadram-se no tipo de interações e de transações conosco, com os outros e com o ambiente natural ou com as coisas; logo, são mais localizados. Porquanto o "pensar sobre" é mais geral, obriga colocarmo-nos em relação a outras experiências de nossa vida, impulsionando-nos a novas relações e a novos significados que nos sirvam de interpretação.

E é dentro dessa perspectiva que está voltada a tessitura desta pesquisa. As narrativas de formação elaboradas no ambiente *online* e as narrativas autobiográficas profissionais de Stella em início de carreira são tarefas de grande

complexidade para a professora iniciante. Essas narrativas permitem inúmeros ganhos atuando como ferramentas com as quais os sujeitos serão estimulados a autoformarem-se, na medida em que forem interpretando suas próprias trajetórias de escolarização e de formação, assim como as experiências vivenciadas, reconstruídas e redimensionadas. Tal exercício permitirá aos sujeitos experimentarem essa prática, a fim de compreenderem como a formação vem ocorrendo e como é vista e assimilada por si mesmos, contribuindo para a tomada de consciência individual e coletiva. No nosso caso, nos debruçaremos nos dados da professora Stella.

As marcas da inserção profissional na voz de Stella...

Para analisar as narrativas profissionais de Stella, realizadas ao longo de 2014, conforme já foi exposto, são apresentadas as contribuições das narrativas autobiográficas profissionais para constituição da identidade docente na perspectiva desta professora, em seu primeiro ano de docência, focando nas experiências mobilizadas na pesquisa colaborativa *online* as quais são trazidas para o início de carreira. A escuta a que nos lançamos, neste momento tem como base as modalidades de Josso (2004): ter experiências; fazer experiência e pensar sobre as experiências.

Stella, em suas narrativas profissionais, menciona alguns episódios que referenciam o "ter experiências", apontando suas vivências sobre acontecimentos que ocorreram durante a pesquisa colaborativa *online* os quais se tornaram significativos, mas que demonstraram não ter sido provocados por ela. Seguem alguns excertos sobre essas experiências que referenciam as influências positivas da pesquisa, o movimento que faz para construção de sua identidade profissional, como se apresentam suas concepções e seu desenvolvimento profissional, o papel da tutoria, a dinâmica da pesquisa colaborativa e o apontamento de ideias de como as narrativas da Matemática colaboraram para o preparo de suas aulas.

Para ser sincera, não retomei muito meus materiais do curso de formação inicial, pois a perspectiva que o Estado aborda (construtivista) é um pouco diferenciada dos materiais que tenho guardado. O que eu retomo bastante são as narrativas e fóruns de "Narrativas de Formação em Matemática e Língua Portuguesa", esse material tem me auxiliado a montar meus planejamentos semanais e semestrais. Alguns conteúdos que trabalhamos lá são conteúdos que estou trabalhando, então, vejo as conversas e os comentários das professoras de práticas de sucesso e tento aplicá-las em minhas aulas. (Stella, segunda narrativa profissional, maio de 2014)

Segundo Stella, em seu primeiro mês de docência, o curso de formação inicial em Pedagogia pouca influência teve para seu início no ofício da docência. Ela acredita que esse fato se deu por ser o material da rede estadual diferente do que foi apresentado na universidade. Já a pesquisa colaborativa *online* é para ela uma referência, principalmente, pelas práticas pedagógicas descritas pelos professores iniciantes, que são mobilizadas por ela para elaboração dos planejamentos semanais e semestrais.

No percurso de tornar-se professora, Stella vivenciou várias experiências, mas é na pesquisa colaborativa *online*, a partir das narrativas socializadas e dialogadas nos fóruns, que ela pôde (re)construir modos e maneiras de ser e estar na profissão. Vemos, nessa narrativa autobiográfica, indícios de como Stella vai projetando sua identidade profissional. Os movimentos desse percurso não são fixos, eles são provisórios e essa provisoriedade a impele a agir e a pensar o modo de ser e de encarar e exercer sua profissão. Recorremos a Nóvoa (2009, p. 20), quando afirma que será por meio dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, que se reforçará o sentimento de pertença e de identidade profissional, sendo, esses, essenciais "para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional", tal como Stella se expressou:

(...) No meu caso em específico, que ainda estava em formação na época, [a pesquisa colaborativa *online* – 2013] proporcionou com

que eu me envolvesse nessa atividade projetando a minha futura prática profissional, e através do contato e das narrativas de outras professoras que estavam fazendo o curso pude quebrar pré-concepções, estabelecer novos conceitos e conhecimentos e pude refletir profundamente sobre qual tipo de professora gostaria de ser, e que para ser uma boa profissional da docência precisaria criar formas próprias de ensinar. (Stella, terceira narrativa profissional, junho de 2014).

Nas narrativas profissionais, também está presente como Stella se mobiliza para "fazer experiências", isto é, as vivências de situações e acontecimentos que criou a partir da pesquisa colaborativa *online*. Vamos verificando que Stella vai indicando algumas situações que promovem seu desenvolvimento profissional, destacando as contribuições das professoras iniciantes sobre como trabalhar com um determinado conteúdo, especificamente, português e matemática.

Nesta modalidade, Stella extrapola para outra área, portanto, outro conteúdo; as dinâmicas de experiências vivenciadas no curso de Pedagogia e, especialmente, na pesquisa colaborativa *online*, com a proposta da leitura da narrativa de uma professora iniciante, nomeada: "A gata borralheira, a cinderela e o sapatinho dourado", já que, no fórum dessa atividade, as discussões centraram-se no processo de aquisição de leitura e de escrita, tratando das dificuldades e dos dilemas sobre quais estratégias seguir perante uma atividade de leitura e questionamento dos alunos.

Esse bimestre, na disciplina de História, estou trabalhando conforme as diretrizes curriculares do Estado, o contexto do "descobrimento" do Brasil. Segundo essas diretrizes, deveria apresentar uma breve contextualização da história indígena, portuguesa e africana, porém não pedia um aprofundamento das temáticas; se eu fosse seguir as diretrizes, esses conteúdos ficariam muito resumidos e sem um aprofundamento, por isso resolvi trabalhar essa temática de modo diferenciado, com mais conteúdos e mais diálogo, conforme algumas atividades trabalhadas no curso de Pedagogia e, também, no curso de Narrativas de formação, a exemplo da atividade: "A gata borralheira, a cinderela e o sapatinho dourado" e outras atividades e discussões nos fóruns do curso [pesquisa colaborativa *online* – 2013]. (Stella, quarta narrativa profissional, julho de 2014)

Na narrativa profissional intitulada por Stella

de "Uma intervenção didática com O pirulito do pato"... a voluntária retrará como a experiência da pesquisa colaborativa *online* que auxiliou no processo de ensino do conceito de fração, ela apresentou, com detalhes, o exemplo dado no primeiro encontro, sobre o ensino de fração. Depois das férias, em julho, Stella vê a necessidade de realmente consultar essa atividade e os diálogos mantidos na comunidade de aprendizagem *online*. A partir da releitura do livro infantil *Pirulito do Pato* e dos diálogos, Stella constrói novas experiências, sendo ela agora a protagonista do ensino.

A partir de Shulman (2004), também é importante destacar que as novas vivências de Stella possibilitaram que ela se mobilizasse para aprender o conteúdo pedagógico geral, tanto de História (descobrimento do Brasil), quanto matemático (fração). Para isso, estudou e buscou ajuda no material, em especial, o que guardou da pesquisa colaborativa *online*. A professora iniciante demonstra como se mobilizou a fim de alcançar a aprendizagem do conhecimento pedagógico do conteúdo. Ela declara que, a partir de todo material consultado, pôde entrar em contato com estratégias de ensino que motivassem os alunos e que fossem interessantes para eles. Destacamos, ainda, as aprendizagens alusivas ao conhecimento pedagógico do conteúdo, originárias de suas preocupações diante de como representar os conteúdos a serem abordados. Segundo Mizukami (2004, p. 5), conhecimento pedagógico do conteúdo é "de importância fundamental em processos de aprendizagem da docência. É o único conhecimento pelo qual o professor pode estabelecer uma relação de protagonismo".

Os fragmentos das narrativas que apresentaremos a seguir apontam como Stella passa a pensar sobre as experiências, isto é, como compartilha as experiências que ela vivenciou na pesquisa colaborativa *online* sem procurá-las e aquelas que ela mesma criou. Nos trechos que seguem, Stella narrou situações que experienciou na pesquisa colaborativa *online* os quais favoreceram seu desenvolvimento profissional, destacando

a busca de uma identidade profissional, isto é, a construção do eu profissional, que implica a aprendizagem de forma ativa, em situações concretas de ensino, chegando a afirmar “na faculdade a coisa é mais teórica, e lá no curso tinha mais do lado prático”, fazendo referência à dinâmica das atividades formativas, do papel da tutoria, da troca entre os pares, como um processo colaborativo, que permite a reflexão e o ensejo de construir novas práticas pedagógicas.

“Narrativas de Formação em Matemática e Língua Portuguesa” me mostrou que somos nós, professores, que fazemos a educação, são por intermédio de nossas práticas educacionais, nossos planejamentos e nossa dedicação que o ensino realmente acontece (...) Espero ter a oportunidade de participar de mais cursos como esse, que não nos dão fórmulas prontas de como devemos ensinar, mas que nos levam a pensar, refletir e discutir novas formas de ensino/aprendizagem. (Stella, terceira narrativa profissional, junho de 2014).

Eu gostei bastante das propostas dos fóruns, dos materiais que foram colocados, disponibilizados (...) Sempre que tinha alguma dúvida eu colocava em fóruns e as tutoras, as participantes, respondiam. Então sempre tinha aquela coisa mais de ajudar mesmo (...). Eu vi o papel das tutoras não como meras professoras, mas como alguém que estava ali para te ajudar mesmo, te auxiliar nos seus problemas, tanto que eu guardei todas as coisas do curso, tenho a pastinha e às vezes fico entrando nos arquivos, principalmente para ver as discussões. (Stella, primeiro encontro, abril de 2014)

A comunidade de aprendizagem *online* se caracterizou, para Stella, como um ambiente efervescente de aprendizagens, que não se encerrou com o término da atividade. Kenski (2008, p. 17) destacou que as contribuições proporcionadas pelos participantes – alunos e professores – “são apresentadas a todos e servem para que cada um possa executar melhor seu trabalho. O ensino colaborativo não precisa se encerrar no momento formal previsto para o término oficial (...)”.

Stella, ainda, nesse encontro, evidencia que retorna ao material do ambiente de aprendizagem *online*, pois o mesmo a tem ajudado na hora de elaborar seu planejamento, segundo ela, “principalmente na parte de matemática. (...) Lá as professoras falavam mais, mencionam como

“trabalhar fração”, por exemplo”.

Nesse momento, Stella buscou o que Josso (2004, p. 52) chama de simbolização ou, por vezes, formalização, que se dá “quando a impressão do desconhecido se esbate para se tornar conhecido ou conhecível, mediante certos recursos, sendo assim, saímos de nós mesmos para ir de encontro com os outros”. De acordo com a autora, tenta-se nomear para o outro o que se passou e, nesse movimento, aprende-se.

Nesse percurso inicial, Stella vai demonstrando como tem se mobilizado para construir o conhecimento pedagógico do conteúdo descrito por Shulman (2004). Ela deixa pistas de que é preciso transpor o conhecer o conteúdo específico e, nos exemplos provenientes dos professores com que conviveu na comunidade de aprendizagem *online*, pôde e poderá encontrar subsídios que venham a contribuir com sua intervenção pedagógica.

Em setembro, escutamos de Stella o desejo de transformar, a cada dia, o seu “modo de ensinar”. Ela deseja “não reproduzir com os alunos uma prática pedagógica que não os respeite e nem os valorize”. Vale a pena ouvir o que Stella tem a contar.

Aprendi muito durante esses meses da docência e ainda estou aprendendo, a cada dia me vejo como uma nova professora, com novas metas e objetivos. (...) No momento me vejo como uma professora que está preocupada com o desenvolvimento e o processo de ensino/aprendizagem dos alunos, que prioriza o diálogo em vez de gritos e crises histéricas, me vejo como uma professora preocupada em aprender a cada dia mais, para que assim possa proporcionar um aprendizado mais contextualizado para meus alunos, me vejo como uma professora em constante aprendizado que sonha que, ao final dos anos, meus alunos terão apreendido os conteúdos, que conseguiram ter autonomia para desenvolver as atividades individualmente. Espero formar alunos críticos, capazes de compreender o processo de ensino e perceberem o quão importante é a educação em suas vidas. Hoje, agora, neste exato momento me vejo como uma professora pesquisadora e espero permanecer assim durante toda a minha trajetória docente (...) (Stella, sexta narrativa profissional, setembro de 2014).

Stella projeta metas e objetivos profissionais, mostra-se preocupada com o desenvolvimento e o processo educativo dos alunos, deseja

adotar práticas mais proativas em relação ao aluno, assume o compromisso com seu próprio desenvolvimento profissional e se coloca capaz de investigar sua própria prática, a fim de buscar novas formas de desenvolver o seu trabalho.

No percurso de vir a ser professora, Stella demonstra que as narrativas autobiográficas socializadas e dialogadas na pesquisa colaborativa *online* são "(...) potencialmente férteis para a transformação das identidades e subjetividades, com base nas experiências que nos constituem pessoas e profissionais" (Souza, 2006, pp. 584-585).

Em seu processo de vir a ser professora e estar no exercício da profissão, Stella vai mostrando a importância do diálogo; da troca entre os pares; da troca ocorrida na comunidade de aprendizagem *online*; do processo reflexivo de sua própria prática; da escrita das narrativas autobiográficas, tanto a de formação, quanto a profissional; das experiências vividas na universidade, no estágio, no PIBID, integradas à pesquisa colaborativa *online* que ampliaram o modo de encarar a docência.

Assim indagamos seria o percurso de vida, de formação inicial, imbricado ao modo que Stella encara suas experiências e busca problematizá-las, solucioná-las, transformá-las conscientizando-se de que estudar Pedagogia ou participar de outra formação profissional está muito além de apenas se formar para ser professora, pois que se reconhece como ser humano. Stella teve diversas oportunidades formativas como a participação no PIBID e em cursos de extensão ofertados pela universidade em que fez o curso de Pedagogia. Entendemos que seu movimento formativo está alicerçado pela autoformação, enquanto sujeito da própria história.

Carvalho (2010) retrata que a constituição da identidade docente passa pelo processo de autoformação, tendo em vista a compreensão de si, o fazer e refazer, na busca de suas realizações profissionais, levando em consideração as tomadas de decisões sobre o que aprende e o que faz. É um processo contínuo. Partindo desse pressuposto, compreendemos que o sujeito necessita se autoconhecer. O ser humano é um

ser em construção, que se constitui por meio da relação que estabelece com o mundo. Portanto, compreender o contexto em que vive é compreender-se a si mesmo, pois, segundo o autor, o homem e a natureza se constroem mutuamente pelo processo da dialeticidade histórica.

Esse ser em construção necessita tomar consciência de si, para tornar-se um ser autônomo, capaz de se construir e se desconstruir em meio ao contexto em que vive. Stella, enquanto a acompanhamos, buscou ter autonomia para constituir-se identitariamente no contexto pessoal e profissional.

Conclusões

A análise interpretativa tendo foco central "a pesquisa colaborativa *online* - 2013 e o início de carreira", tendo como subeixos as modalidades de experiências: ter, pensar e fazer experiências, sinalizaram logo nas primeiras linhas das narrativas autobiográficas profissionais de Stella que o início da docência é um período angustiante, conflituoso e de muito aprendizado.

Na análise interpretativa das narrativas profissionais, centrada na modalidade "ter experiências", ela mencionou alguns episódios que referenciaram as influências positivas da pesquisa colaborativa *online*, demarcando suas concepções e seu desenvolvimento profissional, quando principia o papel da tutoria, a dinâmica das ações formativas, a troca entre os pares, o processo colaborativo e esclarece como as narrativas sobre a Matemática e Língua Portuguesa a ajudaram no preparo de suas aulas, principalmente, pelas práticas pedagógicas descritas pelos professores iniciantes e que serviram para pensar a elaboração dos planejamentos semanais e semestrais, pois foi compreendendo que não há uma única maneira para ensinar e de vir a ser professora.

No período inicial na docência, essa professora não consegue estabelecer a importância das aprendizagens que construiu na faculdade, quanto ao modo de ensinar e como os alunos compreenderão os conteúdos, devido à pouca vivência nos estágios e do PIBID. Para ela, embora tenham sido importantes, não foi possível

visualizar o processo de ensino/aprendizagem como um todo, nem mesmo a rotina, mas, nas narrativas subsequentes, ela consegue significar as contribuições dos professores experientados na universidade.

No percurso da ação de ensinar, a partir das experiências que vivenciou na pesquisa colaborativa *online*, ela esclareceu que a comunidade de aprendizagem *online* se caracterizou como um ambiente rico de aprendizagens e de novos conhecimentos sobre a docência, especialmente, quando retoma o material que guardou da pesquisa colaborativa *online* e utilizava como fonte de consulta, para construir o conhecimento pedagógico do conteúdo; portanto, para ela, é preciso transpor, conhecer o conteúdo específico e estabelecer novas intervenções pedagógicas. Neste sentido, ela constrói novos conteúdos e estratégias e metodologias de ensino, extrapolando as aprendizagens construídas no curso de Pedagogia e na pesquisa colaborativa *online*.

Na modalidade "fazer experiência", ela salientou como se mobilizou para criar efetivamente situações e acontecimentos a partir da comunidade de aprendizagem *online*.

Em suas narrativas autobiográficas profissionais, indicou algumas situações que promoveram o desenvolvimento profissional e destacou as contribuições das professoras iniciantes quanto ao trabalho de alguns conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática.

Retomando os diálogos advindos das propostas dos participantes da pesquisa e das aprendizagens construídas no curso de Pedagogia, ela enfatizou a necessidade da formação inicial estabelecer uma relação eficaz entre a universidade e as escolas, para que seja possível ao professor instituir partindo de vivências concretas, análises de práticas pedagógicas, a fim de que seja estabelecida a relação constante entre a prática profissional e a formação teórica, possibilitando a construção de outras experiências.

Em suas narrativas autobiográficas profissionais, a professora descreveu como as experiências de outros professores colaboraram com o seu fazer pedagógico, permitindo novas construções, porém

sendo ela agora a protagonista do ensino. Nesse processo, a professora destacou como as novas vivências a mobilizaram para aprender o conteúdo pedagógico geral, partindo, especialmente, da pesquisa colaborativa *online* e demonstrou, pelas narrativas, como vai elaborando o conhecimento pedagógico do conteúdo, originado pelo desejo de representar, com clareza, os conteúdos a serem abordados.

A comunidade de aprendizagem *online* se apresentou também, nesta modalidade, como promotora de desenvolvimento profissional que implica o desenvolvimento pessoal, isto é, a constituição de uma identidade profissional, entendida como um constructo ao longo da vida toda, em que a reflexão de sua prática é uma constante para o processo de aprender a ensinar e, conseqüentemente, ser professora.

Por fim, na modalidade "pensar sobre as experiências", foi possível visualizar pelas narrativas autobiográficas profissionais novamente o diálogo que se estabelece com o material de formação, inclusive, as narrativas do participante, para (re) pensar sua ação educativa. Neste aspecto, ela reafirmou sua postura de professora reflexiva, demarcando como exerce sua investigação pessoal sobre a aprendizagem e o desenvolvimento profissional da docência. Verificamos que, ao pensar as experiências, a professora iniciante se coloca em relação a outras experiências (estágio, PIBID e pesquisa colaborativa *online* – 2013) e estabelece novas relações e novas significações.

Os dados das análises interpretativas das narrativas autobiográficas profissionais, neste subeixo, confirmaram que a pesquisa colaborativa e o uso da narrativa autobiográfica são contributos para o processo constitutivo da identidade profissional docente, envolvendo um conjunto de vivências que foram experienciadas, sendo os sentimentos, as representações, as percepções, os avanços, os recuos, as crenças, as concepções que emergem no e do processo de formação e autoformação.

Portanto, em suas narrativas autobiográficas profissionais, a professora iniciante Stella deixa marcado que projeta metas e objetivos profissionais, mostrando-se preocupada com o desen-

volvimento e o processo educativo dos alunos; que adota práticas mais proativas em relação aos alunos, assumindo o compromisso com seu próprio desenvolvimento profissional e colocando-se sempre como uma professora capaz de investigar a sua própria prática, mediando sua atuação com a pesquisa, a autoavaliação e a reflexão. Assim, Stella segue constituindo-se professora, construindo uma identidade profissional em movimento, mas tendo a certeza, como ela mesma narra que "Sou o que quero ser!", consciente das experiências que faz para o próprio desenvolvimento profissional docente.

Referências

- André, M., Calil, A. M. G. C., Martins, F. P., & Pereira, M. A. L. (2017). O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes. *Revista Eletrônica de Educação*, 11(2), 505-520. <https://doi.org/10.14244/198271992231>
- Alcoforado, L. (2014). Desenvolvimento profissional, profissionalidade e formação continuada de professores: possíveis contributos dos relatos autobiográficos profissionais. *Educação*, 39(1), 65-84. <http://dx.doi.org/10.5902/1984644411343>
- Castro, T. P. S. (2012). *Construção automática de redes sociais móveis no ambiente moodle* [Dissertação de mestrado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos]. <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3015>
- Contreras; J., & Pérez De Lara, N. (2010). Introducción. In J. Contreras, & N. Pérez De Lara (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 15-19). MORATA.
- Ferreira, L. G. (2014). *Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional* [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2349/6212.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Flores, M. A. (2015). Formação docente e identidade profissional. *Educação*, 38(1), 138-146. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.1.15973>
- Gatti, B. A., Barretto, E. S. S., André, M. E. D. A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. UNESCO.
- Josso, M. C. (2004). *Experiências de Vida e Formação* (J. Cláudio & J. Ferreira, Trad.) Cortez.
- Kenski, V. M. (2008). *Novos processos de interação e comunicação no ensino mediados pelas tecnologias*. *Cadernos Pedagogia Universitária*, 7(1), 7-22. http://www.prgp.usp.br/attachments/article/640/Caderno_7_PAE.pdf
- Larrosa, J. (2004). Notas sobre narrativa e identidade (a modo de presentación). In Abrahão, M. H. M. B. (Org.), *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria* (pp. 11-27). EDIPUCRS.
- Lortie, D. (1975). *School-teacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Marcelo, C. (2009a). Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para o desarrollo profesional docente. In Marcelo, C. (Coord.), *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. OCTAEDRO.
- Marcelo, C. (2009b). A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 01(01), 109-131. <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>
- Mizukami, M. G. N. (2004). Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Educação*, 29(2), 33-50. <http://dx.doi.org/10.5902/19846444>
- Nóvoa, A. (2009). *Professores Imagens do futuro presente*. Educa.
- Nóvoa, A. (2014). *Por que é que não fazemos aquilo que dizemos que é preciso fazer?* [Slide apresentado]. 4 Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência, IDEA, Curitiba, PR, Brasil. http://es.congreprinci.com.br/wp-content/uploads/2014/03/Conferencia_Antonio_Novoa_21_02_2014_IV-Congreprinci.pdf
- Machado, N. J. (1990). *O pirulito do pato*. Scipione.
- Passeggi, M. C., & Cunha, L. M. (2013). Narrativas autobiográficas: a imersão no processo de autoria. In Vicentini, P. P., Souza, E. C., & Passeggi, M. C. (Orgs.), *Pesquisa (auto)biográfica. Questões de ensino e formação*. CRV.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en latinoamérica. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249 <https://doi.org/10.1590/198053144322>
- Massetto, D. C. (2014). *Formação de professores iniciantes: o Programa de Mentoria online da UFSCar em foco* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2708>
- Mira, M. M., Cartaxo, S. R. M., Romanowski, J. P., & Martins, P. L. O. (2014). Processos de inserção profissional de professores iniciantes na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. *Anais do IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência*, Curitiba, 1-11. [cd-rom].
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2004). *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Artmed.
- Ricoeur, P. (2012a). *Tempo e narrativa*. Tomo II. Papyrus.
- Ricoeur, P. (2012b). Entre ritmo e narrativa: concordância/discordância. *Kriterion* [online], 53(125), 299-310. <https://doi.org/10.1590/S0100-512X2012000100015>

Shulman, L. (2004). Those who understand: knowledge growth in teaching. In L. Shulman, *The wisdom of practice: essays on teaching, learning and learning to teach* (pp. 189-215). Jossey-Bass.

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Granada (Esp.). Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>

Simon, M. S. (2013). *Inserção de professores iniciantes no campo profissional: um estudo de caso na escola básica* [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul]. <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3760>

Souza, E. C. (2006). *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Uneb; DP&A.

Souza, E. C. (2008). *(Auto)biographie: écrits de soi et formation au Brésil*. L'Harmattan.

Souza, E. C., & Bragança, I. F. S. (2012). Apresentação. In Souza, E. C., & Bragança, I. F. S., *Memória, Dimensões Sócio-históricas e trajetórias de vida* (pp. 21-30). EDUFRRN; EDIPUCRS; EDUNEB.

Souza, A. P. G. de, & Oliveira, R. M. M. A. de. (2013). Aprendizagem da docência em grupo colaborativo: histórias infantis e Matemática. *Educ. Pesqui.*, 39(4), 859-874. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000020>

Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América latina: la deuda pendiente. Profesorado. *Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 13(1), 1-15. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART2.pdf>

Vaillant, D., & Marcelo, C. (2012). *Ensinando a ensinar. As quatro etapas de uma aprendizagem*. Ed. UTFPR.

Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In A. Villa (Coord.), *Perpectivas y problemas de la función docente* (pp. 39-68). Narcea.

Wong, H. K. (2004). Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving. *NASSP Bulletin*, 88(638), 41-58. <https://doi.org/10.1177%2F019263650408863804>

Wong, H. K. (2020). Programas de indução que mantêm os novos professores ensinando e melhorando. Dossiê Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas. *Revista Eletrônica de Educação*, (14), e4139111, 1-19. <https://doi.org/10.14244/198271994139>.

Rosana Maria Martins

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em São Carlos, SP, Brasil. Professora da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), em Rondonópolis, MT, Brasil; vice-coordenadora do Grupo de Pesquisa Investigação.

Rosa Maria Moraes Anunciato

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em São Carlos, SP, Brasil. Professora titular da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em São Carlos, SP, Brasil. Coordenadora o grupo de pesquisa Estudos sobre a Docência: teorias e práticas.

Endereços para correspondência

Rosana Maria Martins

Universidade Federal de Rondonópolis

Av. dos Estudantes, 5055

Cidade Universitária, 78736-900

Rondonópolis, MT, Brasil

Rosa Maria Moraes Anunciato

Universidade Federal de São Carlos

Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas

Rod. Washington Luís

Km 235 - SP-310

13565-905

São Carlos, SP, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Poá Comunicação e submetidos para validação das autoras antes da publicação.