BEATRIZ MARIA DE NAZARÉ SIQUEIRA

INVESTIGAÇÃO DIDÁTICA NA PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES INICIANTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

LAVRAS-MG
2025

BEATRIZ MARIA DE NAZARÉ SIQUEIRA

INVESTIGAÇÃO DIDÁTICA NA PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES INICIANTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima
Orientador

LAVRAS-MG
2025

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Siqueira, Beatriz Maria de Nazaré .
Investigação didática na prática docente de professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental / Beatriz Maria de Nazaré Siqueira. - 2025.
110 p. : il.

Orientadora: Francine de Paulo Martins Lima

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2025.
Bibliografia.

1. Investigação didática . 2. Professor iniciante. 3. Prática de ensino. 4. Pesquisa formação. I. Lima , Francine de Paulo Martins . II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

BEATRIZ MARIA DE NAZARÉ SIQUEIRA

INVESTIGAÇÃO DIDÁTICA NA PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES INICIANTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

DIDACTIC INVESTIGATION IN THE TEACHING PRACTICE OF BEGINNER TEACHERS IN THE INITIAL YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 28 de agosto de 2025.
Glaucia Signorelli de Queiroz Goncalves – UFU
Maria de Fátima Andrade - USP

Profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima
Orientador

LAVRAS-MG
2025

AGRADECIMENTOS

A jornada de uma pesquisa é construída com o apoio e a força de muitas pessoas. Por isso, quero expressar minha sincera gratidão a todos que contribuíram para a realização deste trabalho.

À minha professora e orientadora Dra. Francine de Paulo Martins Lima quero agradecer por sempre estar comigo, me conduzindo com amor e sabedoria. Sua presença em minha vida, desde a graduação, tem sido uma verdadeira inspiração.

Às professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal que participaram da pesquisa. A generosidade de vocês em compartilhar suas experiências, dúvidas e reflexões foi essencial para o desenvolvimento deste estudo.

Às professoras Gláucia Signorelli e Maria de Fátima Andrade pelas contribuições valiosas para a continuidade desta pesquisa na ocasião da banca de qualificação e pela presença na banca de defesa.

Agradeço, também, aos amigos e colegas que me apoiaram e me ouviram pacientemente durante todo o processo, obrigada por estarem presentes de forma tão especial.

Por fim, agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras.

RESUMO

A investigação da prática de ensino é essencial por alguns motivos, entre os quais podemos destacar o movimento de reflexão sobre a prática de ensino. Esse movimento, não mobiliza somente os conteúdos que foram trabalhados, contempla também toda a atividade cognitiva que está por traz do processo de apreensão desses conteúdos e as ações docentes empreendidas para tanto. Assim sendo, a pesquisa em tela teve como objetivo analisar as possibilidades de aprimoramento e reflexão das práticas de ensino desenvolvidas por professores iniciantes atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental por meio do uso da investigação didática. Para tanto, optamos por desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-formação. Participaram da pesquisa cinco professoras iniciantes com menos de três anos de atuação docente que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de educação de um município do sul de Minas Gerais. A coleta de dados foi realizada a partir do preenchimento de questionário pessoal e profissional, para o conhecimento do perfil das participantes da pesquisa e por meio da transcrição dos encontros formativos que foram realizados juntamente com as professoras. As pautas dos encontros formativos foram delineadas conforme a necessidade de cada docente referente a situações dilemáticas encontradas por elas em sala de aula. Foram realizados um total de quatro encontros com as professoras e ao final do processo de análise conseguimos identificar o quanto o processo de reflexão sobre as práticas de ensino e aprendizagem possibilitaram o aprimoramento e a qualificação das práticas desenvolvidas pelas professoras. Além disso, os encontros revelaram o quanto a troca de ideias e diálogos entre as professoras podem ser benéficos para a prática docente. Ao fim da pesquisa, como proposta de produto educacional, foi elaborada uma pauta formativa, com a descrição dos quatro encontros que realizados com as professoras intitulado como: Da prática para a prática: a investigação didática em foco, a fim de subsidiar possibilidades de novas discussões nos diferentes contextos educadores.

Palavras-chave: Investigação didática; Professores iniciantes; Prática de ensino; Pesquisa-formação.

ABSTRACT

Researching teaching practices is essential for several reasons, among which we can highlight the movement toward reflection on teaching practices. This movement not only mobilizes the content covered, but also encompasses all the cognitive activity underlying the process of grasping this content and the teaching actions undertaken to achieve it. Therefore, the present research aimed to analyze the possibilities for improvement and reflection on the teaching practices developed by beginning teachers working in the early grades of elementary school through the use of didactic research. To this end, we chose to develop a qualitative, research-training approach. Five beginning teachers with less than three years of teaching experience who teach in the early grades of elementary school in the municipal education system of a municipality in southern Minas Gerais participated in the study. Data collection was conducted by completing a personal and professional questionnaire to understand the profile of the research participants and through transcriptions of the training sessions held with the teachers. The training meeting agendas were designed according to each teacher's needs regarding dilemmas they encountered in the classroom. A total of four meetings were held with the teachers, and at the end of the analysis, we were able to identify how much the process of reflection on teaching and learning practices enabled the improvement and qualification of the practices developed by the teachers. Furthermore, the meetings revealed how the exchange of ideas and dialogue among teachers can be beneficial to teaching practice. At the end of the research as a proposed educational product, a training meeting agenda was developed, describing the four meetings held with the teachers, titled: From Practice to Practice: Didactic Research in Focus.

Keywords: Didactic Research; Beginning Teachers; Teaching Practice; Research-Training.

INDICADORES DE IMPACTO

A pesquisa “Investigação Didática na Prática Docente de Professores Iniciantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” revelou impactos significativos em três dimensões centrais: social, cultural e educacional. O estudo favoreceu o fortalecimento da identidade profissional de professoras iniciantes, reduzindo sentimento de insegurança e isolamento frequentemente associados ao início da carreira docente. A criação de espaços de diálogo e de apoio mútuo proporcionou um ambiente de colaboração, contribuindo para a permanência das docentes na profissão e para a valorização do magistério. Esses impactos sociais se refletem na construção de uma rede de apoio profissional mais sólida, que ultrapassa os limites individuais e fortalece o coletivo. Além disso, a prática da investigação didática estimulou uma mudança na cultura escolar, ao reconhecer a docência como um campo de produção de saberes e de inovação pedagógica. A reflexão compartilhada entre as professoras participantes promoveu uma cultura de cooperação e de valorização da formação contínua. Nesse processo, consolidou-se uma identidade profissional mais crítica e investigativa, que ressignifica o papel do professor não apenas como transmissor de conteúdos, mas como sujeito que pesquisa, analisa e transforma sua prática cotidiana. No campo educacional, os resultados mostraram avanços concretos na qualificação das práticas de ensino. A aplicação do ciclo investigativo, possibilitou que as docentes reorganizassem suas estratégias pedagógicas de maneira mais consciente e ajustada às necessidades dos estudantes. Esse impacto foi ampliado pela elaboração do produto educacional “Da prática para a prática: a investigação didática em foco”, que oferece subsídios práticos para que outros contextos escolares também possam desenvolver ações formativas semelhantes. Esse produto amplia a possibilidade de multiplicação do impacto da investigação didática, indo além do grupo participante e alcançando outros profissionais interessados em desenvolver práticas pedagógicas mais reflexivas e consistentes. Em suma, esse estudo se encaixa na quarta área temática de Extensão, a saber a educação, corroborando, por conseguinte, no quarto item (Educação de Qualidade), no oitavo item (Trabalho docente e crescimento econômico) e no décimo item (Redução das desigualdades) dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU) para que o Brasil cumpra a Agenda 2030.

IMPACT INDICATORS

The research "Didactic Research in the Teaching Practice of Beginning Teachers in the Early Years of Elementary School" revealed significant impacts in three key dimensions: social, cultural, and educational. The study strengthened the professional identity of beginning teachers, reducing feelings of insecurity and isolation often associated with the beginning of a teaching career. The creation of spaces for dialogue and mutual support fostered an environment of collaboration, contributing to teachers' retention in the profession and the appreciation of teaching. These social impacts are reflected in the construction of a stronger professional support network, which transcends individual limits and strengthens the collective. Furthermore, the practice of didactic research stimulated a change in school culture, recognizing teaching as a field of knowledge production and pedagogical innovation. The shared reflection among the participating teachers fostered a culture of cooperation and appreciation for continuing education. This process consolidated a more critical and investigative professional identity, redefining the role of the teacher not only as a transmitter of content, but as a subject who researches, analyzes, and transforms their daily practice. In the educational field, the results showed concrete advances in improving teaching practices. The application of the investigative cycle enabled teachers to reorganize their pedagogical strategies more consciously and tailor them to students' needs. This impact was amplified by the development of the educational product "From Practice to Practice: Didactic Investigation in Focus," which offers practical support so that other school contexts can also develop similar training initiatives. This product expands the possibility of multiplying the impact of didactic investigation, going beyond the participating group and reaching other professionals interested in developing more reflective and consistent pedagogical practices. In short, this study fits into the fourth thematic area of Extension, namely education, thus corroborating the fourth item (Quality Education), the eighth item (Teachers' Work and Economic Growth), and the tenth item (Reducing Inequalities) of the 17 Sustainable Development Goals (SDGs) of the United Nations (UN) for Brazil to meet the 2030 Agenda.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 10
2 PROFESSORES INICIANTES: PRIMEIROS APONTAMENTOS 15
2.1 O professor iniciante e as práticas de ensino 21
2.2 Investigação didática na prática de ensino do professor iniciante .. 26
3 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E A FORMAÇÃO EM CONTEXTO 39
3.1 O contexto da escola e da sala de aula como possibilidade de aprendizagem da docência e fortalecimento da identidade profissional.. 44
4 METODOLOGIA 56
5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 63
5.1 Da chegada na escola ao desenvolvimento da docência: percepções do ser professora 63
5.2 Movimentos da investigação didática, desafios e possibilidades 68
5.2.1 Identificação da situação problema..... 68
5.2.2 Formulação de hipótese 71
5.2.3 Coleta de dados..... 72
5.2.4 Análise de dados 74
5.2.5 Implementação de mudanças 76
5.2.6 Avaliação e revisão 79
5.3 Dos achados do processo de investigação didática: O que ficou? . 82
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 87
REFERÊNCIAS 89
APÊNDICE A – Produto educacional 93
APÊNDICE B – Questionário aplicado aos professores ……..106
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE ……..108

1 INTRODUÇÃO

Minha relação com a docência começou desde muito cedo, ainda menina. Quando criança sempre tive o desejo de ser professora. Adorava estudar e estar na sala de aula prestando atenção nas explicações da professora, copiando as atividades do quadro. No entanto, não era muito participativa, morria de vergonha de ler na frente de todos, mas sempre fazia todas as tarefas, ajudava meus colegas a fazerem e até emprestava o caderno para eles copiarem.

Quando chegava em casa estava sempre lendo, gostava de folhear os livros didáticos da escola e brincava com meus amigos e meus primos que moravam próximos. Minha brincadeira preferida não poderia ser outra, era fazer o papel de professora deles. Foi assim que o desejo de ser professora foi aumentando em mim e se tornou um sonho à medida que fui crescendo.

Assim que minha família (minha mãe e meu avô materno) tomou conhecimento do meu desejo de ser professora, não tive muito apoio. Sendo de uma família sem muitos recursos financeiros eles preferiam que eu optasse por uma profissão que, de acordo com eles, me proveria melhores recursos financeiros como Medicina, Advocacia entre outras profissões consideradas por eles mais “relevantes socialmente”. No entanto, apesar de não concordar com a minha escolha, sempre estavam presentes nas minhas atividades da escola; eram participativos em todos os momentos (reuniões e eventos escolares). Ter o apoio da minha família sempre foi fundamental para mim.

No ano de 2015, aos dezessete anos de idade, devido a complicações na saúde da minha mãe deixei a cidade onde morava, Conceição da Barra de Minas-MG, para me mudar para Lavras-MG. Nesse ano ainda cursava o 2º ano do ensino médio e logo comecei a trabalhar como balconista em uma padaria. Já no 3º ano do ensino médio, prestei o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, ansiando por uma chance de dar início ao meu sonho de me tornar professora.

No ano seguinte, a resposta positiva veio quando ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Ainda me lembro da extrema felicidade sentida por mim e pelos meus familiares. Segui trabalhando durante o dia e estudando a noite. Aos poucos comecei a sentir o peso da rotina cansativa, até que uma oportunidade de conseguir uma bolsa na universidade se apresentou para mim. No terceiro período do curso, segundo semestre de 2018, tornei-me bolsista no

Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) coordenado pela professora Francine de Paulo Martins Lima. Com o recurso financeiro disponibilizado pelo Programa, consegui deixar o meu emprego e me dedicar exclusivamente aos meus estudos. Vale registrar que

> O PIBID é um programa vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foi criado em um cenário de formulação de várias políticas de incentivo à formação de professores, desencadeado após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O foco do programa é a formação do aluno da Licenciatura, a elevação da qualidade da formação de professores, a inserção dos licenciandos no cotidiano da rede pública de Educação Básica, a fim de que possam vivenciar e participar de experiências ensejadoras do ser professor (Paniago *et al.,* 2018, p. 7).

O programa foi um divisor de águas na minha vida acadêmica e pessoal. As teorias estudadas e as práticas que eram desenvolvidas no chão da escola me enchiam os olhos e o coração com a certeza de que sempre estive certa em relação à minha escolha. No segundo semestre de participação no programa, vivenciei um momento extremamente delicado na minha vida pessoal. A saúde da minha mãe se deteriorou e ela foi submetida a uma cirurgia cardiovascular. Devido a algumas complicações ela acabou não resistindo e faleceu poucos dias depois. Não há palavras que possam expressar o que senti naquele período, a sensação de vazio e a ideia de que tudo havia perdido o sentido era presente diariamente.

No entanto, não me permiti desistir dos nossos sonhos, digo nossos, pois muitos foram os planos que traçamos (minha mãe e eu), vislumbrando o futuro que nos reservava após a minha formação. No curso, nas atividades que desempenhava, busquei novas motivações para seguir em frente, retornando às minhas atividades normais apenas três dias depois. No PIBID, tive o apoio da professora Francine, seu apoio e acolhimento naquele momento foram cruciais para que eu seguisse em frente. Tudo o que conquistei de lá para cá, até os dias atuais, todas as metas e sonhos que realizei desde então, só foram possíveis pelo apoio e presença constante dela em minha vida, como pessoa e professora.

Durante minha participação no PIBID, com a aproximação das práticas docentes, fui me interessando cada vez mais por essa área de estudo e logo quando encerrei minha participação no Programa ingressei em outro, a Residência Pedagógica (RP), com o objetivo de continuar me aproximando da prática docente e ampliando meus conhecimentos. O objetivo desse programa é:

> [...] aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 2).

Durante a participação no programa Residência Pedagógica mesmo que de forma remota, em razão da COVID-19, as práticas desenvolvidas nos aproximavam e nos traziam cada vez mais inquietações a respeito da prática de ensino do professor. Ao nos colocar no lugar dos docentes nas atividades de regência erámos conduzidos pela coordenadora do programa RP, professora Francine, a refletir sobre a nossa própria prática de ensino. Dessa maneira, ela nos apresentou a investigação didática que, conforme ressalta André e Pontin (2010), é um recurso pelo qual o professor tem a possiblidade de refletir sobre sua própria prática de ensino analisando não só os resultados obtidos como também todo o trajeto percorrido até a aprendizagem do aluno.

A participação no programa RP, possibilitou a qualificação dos meus conhecimentos profissionais, especialmente sobre o fazer docente e foi a oportunidade de estudar e experienciar a investigação didática que despertou o meu interesse em aprofundar os meus estudos a respeito dessa temática e, sendo também uma professora iniciante, associá-la a esse período profissional que nos traz tantas inquietações. Assim, se apresentou a questão que norteou esta pesquisa: Quais as contribuições da investigação didática para a prática docente de professores iniciantes atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental?

Mediante o exposto, o principal objetivo desta pesquisa é analisar as possibilidades de aprimoramento e reflexão das práticas de ensino desenvolvidas por professores iniciantes atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental por meio do uso da investigação didática. De forma específica, pretende-se fomentar o uso da investigação didática por professores iniciantes na prática docente; verificar os desafios encontrados pelos professores para a realização da investigação didática; identificar os principais temas que emergiram e as necessidades formativas pelos

docentes e elaborar um documento orientador para a inserção do trabalho com a investigação didática como um recurso didático no processo ensino-aprendizagem.

Para realização da pesquisa optamos por desenvolver uma pesquisa-formação. A abordagem utilizada foi qualitativa e dentro desta perspectiva realizamos uma revisão bibliográfica com base em autores que fazem parte da linha teórica sobre investigação didática, práticas pedagógicas e prática de ensino, professores iniciantes, pesquisa-formação e formação docente. Para a participação na pesquisa foram incluídos professores que atuam na educação básica nos anos inicias do ensino fundamental e possuem até três anos de atividade docente. Nesta pesquisa contamos com a participação de cinco professoras atuantes na rede municipal de uma cidade do sul de Minas gerais. Foi usado como critério de exclusão, somente aqueles professores que por algum motivo deixaram de atuar nos anos iniciais do ensino fundamental.

De acordo com André e Potin (2010), o uso da investigação didática como uma prática de reflexão e avaliação contínua pode auxiliar o professor, que durante o desenvolvimento de sua prática de ensino, poderá perceber de forma clara como tem ocorrido o processo de aprendizagem e assim buscar formas de ressignificar suas práticas. Nesse sentido, é de suma relevância considerar as práticas de ensino que vêm sendo desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem assim como a inserção de novas possibilidades de qualificação e desenvolvimento das práticas de ensino em benefício da boa e significativa aprendizagem pelos estudantes. Para tanto, é primordial que no exercício de sua profissão, o professor busque por práticas que permitam constantes processos de reflexão, organização e reorganização da sua própria prática de forma consciente e crítica (Gatti; Barreto; André, 2011).

Nessa perspectiva, faz-se importante que para o bom desenvolvimento da prática de ensino é fundamental que o professor tenha a propriedade de conhecimentos que são específicos e inerentes à docência e ao fazer docente, como conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento curricular, conhecimento do sujeito e conhecimento dos contextos entre outros que podem ser necessários para a compreensão do processo ensino-aprendizagem. É nesse contexto que se insere a relevância desta pesquisa a qual permite-nos debater sobre as possibilidades do uso da investigação como um instrumento de qualificação da prática de ensino do professor iniciante.

A investigação didática “visa a análise não só do produto da aprendizagem, mas, sobretudo do seu processo, sem perder de vista que esse processo é construído por erros e acertos” (André; Pontin, 2010, p. 17). Assim, a prática docente se qualifica a medida em que a ela são imputados constantes processos de reflexão, não somente do conteúdo ensinado como também da aprendizagem, de que forma esses conteúdos foram apreendidos e, sob a perspectiva profissional docente, as ações didáticas envolvidas.

Pesquisas e estudos que se debruçam sobre a formação docente, bem como sobre as investigações acerca das práticas de ensino podem contribuir de forma significativa para a qualificação das ações didáticas e práticas docentes desenvolvidas na educação básica. Aprofundar os estudos nas questões didáticas do fazer docente podem ampliar as discussões sobre práticas de ensino qualitativas comprometidas com a aprendizagem das crianças e com a elaboração de novos conhecimentos profissionais.

Desse modo, o texto apresentado encontra-se organizado da seguinte maneira: seção 1 - Introdução, a qual apresenta a trajetória a pesquisadora até chegar à temática desta pesquisa. Na sequência, apresentamos na seção 2, Professores iniciantes: primeiros apontamentos, aborda a importância de considerar o professor iniciante e os dilemas que envolvem o início da profissão docente. Propomo-nos a uma breve discussão sobre as características dos professores iniciantes considerando as contribuições, principalmente, de Huberman (2000), Garcia (2009), Tardif (2014) e Vaillant e Marcelo (2012). Neste capítulo, discorre-se sobre o perfil profissional dos professores iniciantes, apoiando-nos em Moita (1992) e Amaral (2007), Hipólito e Vieira (2005), Nóvoa (1992), Pimenta (1996) e Garcia *et al.* (2005), que tratam sobre a identidade profissional e pessoal a fim de elucidar a constituição da identidade profissional docente.

Já na seção 3, O professor iniciante e a prática de ensino**,** aborda com mais ênfase sobre a prática de ensino e a investigação didática. Na seção 4, Metodologia é evidenciado o percurso utilizado para o desenvolvimento desta pesquisa. A seção 5 intitulada Análise de dados, apresenta a análise dos dados e discussão dos resultados. Por fim, a seção 6 apresenta a proposta do produto educacional vinculado a esta pesquisa e, na sequência, seção 7, apresenta-se as Considerações Finais.

2 PROFESSORES INICIANTES: PRIMEIROS APONTAMENTOS

Esta seção dedica-se à análise da fase inicial da docência, marcada por desafios, expectativas e inseguranças que configuram o chamado “choque de realidade”. Busca-se discutir quem são os professores iniciantes, suas características e as especificidades desse período profissional, enfatizando como os primeiros anos de atuação constituem um espaço privilegiado para aprendizagens e redefinições da identidade docente. Para tanto, dialoga-se com autores como Huberman (2000), Garcia (2009), Tardif (2014) e Vaillant e Marcelo (2012), entre outros, que ressaltam a complexidade desse momento e a necessidade de compreendê-lo como etapa fundamental do desenvolvimento profissional docente.

Tendo em vista que o início da trajetória docente é permeado por diversas emoções que integram o âmbito profissional e pessoal, e considerando a constante necessidade de melhoria nos processos educativos, optamos por empreender nossos estudos com esses profissionais que estão no início do exercício de sua profissão docente. Esses profissionais são popularmente conhecidos no meio acadêmico e profissional como Professores Iniciantes ou, por vezes, podem ser citados como Professores Principiantes, como aparecem nas contribuições de Vaillant e Marcelo (2012). Estudos e pesquisas têm se debruçado sobre essa fase inicial, pois esse período se configura como um campo de tempo/espaço privilegiado para a constituição da docência.

> Os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão. Podem tornar-se um período mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa do desenvolvimento profissional (Papi; Martins, 2010, p. 42).

Quem são os profissionais conhecidos como Professores Iniciantes? Professores iniciantes são geralmente aqueles que estão no início de suas carreiras no ensino. A definição exata pode variar de acordo com o contexto e o sistema educacional, mas, em geral, os professores iniciantes são aqueles que têm pouca ou nenhuma experiência de ensino ou que estão nos primeiros anos de sua carreira como professores. Em relação ao tempo, percebemos durante as pesquisas realizadas que não há um consenso quanto durabilidade desse período. Alguns autores, Huberman

(2000), Marcelo (2009), Tardif (2014) e Vaillant e Marcelo (2012), indicam uma duração de três, cinco e até sete anos de docência.

Para Almeida *et al.* (2020), ao se debruçarem sobre o início da docência, chamam a atenção para a sua relação com a ideia de desenvolvimento profissional docente, destacando que esse é um período marcado pela presença de ciclos ou fases de desenvolvimento profissional.

É nesse sentido que destacamos as considerações de Huberman (2000). Para ele, “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos” (Huberman, 2000, p. 38). A priori esse processo parece ser marcado por uma linearidade, mas é cercado por rupturas, continuidades e descontinuidades que podem ser vivenciados pelas diversas situações experienciadas durante a carreira, em que podemos citar a mudança de instituição de ensino, segmentos e modalidade de ensino, por exemplo.

As contribuições de Huberman (2000), apontam para as seguintes fases: entrada na carreira, estabilização, diversificação, pôr-se em questão, conservantismo e lamentações, e por fim, fase do desinvestimento.

A primeira fase, a **entrada na carreira**, definida pelo autor como sendo os três anos iniciais é também conhecida como período de sobrevivência, marcado pelo que autores como Huberman (2000), Garcia (2009), Tardif (2014) e Vaillant e Marcelo (2012), definem como choque de realidade. Esse choque refere-se à presença dos desafios encontrados no dia a dia, à percepção do distanciamento do que é idealizado durante a formação inicial e o conhecimento do contexto real de trabalho. Além disso, também é marcado pela excitação, pelo entusiasmo inicial da situação de responsabilidade, de ter conseguido enfim ter sua própria sala de aula, seus alunos, por fazer parte de um grupo de colegas de trabalho em comum (Huberman, 2000).

A fase de **estabilização** é um momento de comprometimento definitivo com a profissão no qual o profissional docente passa a ser visto como um professor quer seja por ele mesmo ou pelos outros profissionais mais experientes que com ele atuam, um momento de afirmação na profissão. Conforme ressalta o autor esse período tem a ver com o sentimento de “[...] pertença a um grupo profissional e a independência. Um grande número de professores fala mesmo de “libertação” ou de “emancipação” (Huberman, 2000, p. 40). Sendo assim, estabilizar é um momento de aumentar o seu nível de liberdade, suas prerrogativas e até mesmo o entendimento sobre seu próprio modo de funcionamento (Huberman, 2000).

Após a fase de estabilização na qual os professores se sentem mais seguros, eles tendem a evoluir para a **fase de diversificação**. Essa fase é marcada pela necessidade que o professor tem de se lançar a novos desafios por meio de experimentações (Huberman, 2000). Desse modo “as pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando material didáctico, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc (Huberman, 2000, p. 41).

Essa fase pode levar a um outro período no qual o professor inicia a fase do **pôr-se em questão**. Com o decorrer do tempo a atividade de experimentação pode levar a perda de consciência do tipo de diversificação. “Os sintomas de tal atitude podem ir desde uma ligeira sensação de rotina até uma “crise” existencial efectiva face a prossecução da carreira” (Huberman, 2000, p. 42). Em síntese, pôr-se em questão, corresponde a uma fase em que o profissional faz uma análise entre o momento do percurso em que está e os objetivos e perspectivas iniciais, considerando continuar no atual estado ou mudanças de comportamento e atitudes (Huberman, 2000).

Passado esse momento de questionamento vem a fase da **serenidade e distanciamento afectivo**. Nesta fase os professores são menos sensíveis e vulneráveis a avaliação e julgamento dos outros ele se aceita como é, e acredita que faz o que pode.

> As pessoas nada mais têm a provar, aos outros ou a si próprias; reduzem a distância que separa os objectivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até o momento, apresentando em termos mais modestos as metas a alcançar em anos futuros (Huberman, 2000, p. 44).

Desse modo, o nível de ambição e investimento presentes nas primeiras fases abaixam enquanto o nível de confiança em si e serenidade aumentam. Essa fase conduz o professor ao período de **conservantismo e lamentações** essa fase também está relacionada a idade dos professores marcada pela faixa etária entre 50-60 anos. Esses professores são conhecidos como ´´rezingões`` que se queixam de várias coisas como da evolução dos alunos, da atitude, no caso negativa, para com ensino, da política educacional, dos colegas mais jovens, entre outros (Huberman, 2000).

E, por fim, temos a fase do **desinvestimento**, de acordo com os estudos realizados pelo autor nessa fase os professores vão se libertando progressivamente dos investimentos lançados ao trabalho docente. Com isso, começam a investir cada

mais tempo em si mesmas a atividades fora da escola e a interesses pessoais relacionados a vida social. No entanto, o autor afirma que essa pode não ser uma fase exclusiva da profissão docente, visto que há uma tendência de que com o passar dos anos as pessoas vem perdendo o interesse e a motivação na profissão que exercem. Cabe ressaltar também que as fases descritas nem sempre serão vivenciadas na mesma sequência e maneira por todos os professores, pois a sua formação inicial, as condições sociais de trabalho, de vida, o apoio recebido no início da carreira são fatores que influenciam nas fases vivenciadas (Huberman, 2000).

Cavaco (1992) assim com Huberman (2000) traz relevantes considerações sobre a fase inicial da profissão docente. Para autora, o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo e dinâmico, influenciado por uma interação complexa de fatores pessoais, sociais e institucionais. Sobre o início da atividade profissional destaca que

> O início da atividade profissional é, para todos os indivíduos, um período contraditório. Se, por um lado, o ter encontrado um lugar, um espaço na vida activa, corresponde à confirmação da idade adulta, ao reconhecimento do valor da participação pessoal no universo do trabalho, à perspectiva da construção da autonomia, por outro, as estruturas ocupacionais raramente correspondem à identidade vocacional definida nos bancos da escola, ou através das diferentes atividades socioculturais, ou modelada pelas expectativas familiares (Cavaco, 1992, p.162-163).

Notamos que essa contradição pode se dar ao fato de que muitas expectativas e visões a respeito da docência são criadas durante o período da formação inicial que podem não ser encontradas pelos professores ao se depararem com o cotidiano escolar (Choque de realidade - Huberman, 2000). Isso ocorre devido a inexperiência do cotidiano no contexto escolar (Cavaco, 1992). Apesar de realizar estágios, projetos de extensão ente outras atividades que favorecem a convivência com a prática escolar, o tempo destinado a essas atividades pode ser relativamente curto para presenciar todos os aspectos presentes no dia a dia da escola. Ademais, essas atividades durante a formação inicial são constantemente supervisionadas, dificilmente o docente em formação inicial se responsabiliza sozinho pelas práticas desenvolvidas.

Assim sendo, considera-se, portanto, que é o cotidiano do trabalho escolar que vai possibilitar que o professor compreenda e experimente toda a complexidade que envolve os elementos que compõem a prática educativa. Para a autora “[...] os

professores em início de carreira não têm o domínio cognitivo das estruturas profissionais, nos seus diferentes níveis, o que os incita a tomar o mundo profissional tal como é, ou parece ser" (Cavaco, 1992, p. 165).

É importante destacar que isso não quer dizer que a formação inicial tenha menos importância e que a formação prática seja suficiente para a aprendizagem da profissão docente. O buscamos destacar é a importância da articulação entre ambas para a aprendizagem da profissão de modo que os impactos vivenciados no início da carreira possam ser amenizados.

O início da profissão é um período de busca pela sobrevivência no qual os professores buscam integrar-se ao corpo profissional por meio da construção de uma imagem de sucesso frente aos desafios que vivencia cotidianamente. Atitudes que são marcadas por um certo egocentrismo. Os professores tendem a se preocupar mais consigo mesmo, com a prática que estão desenvolvendo deixando de observar questões externas a si e sua prática. É um período em que eles ainda não conseguiram desenvolver o que Darling (2019) nos apresenta como expertise. Conceito que explicitaremos mais adiante o discutir sobre a importância da formação em contexto para o desenvolvimento profissional docente.

Assim como Huberman (2000) e Cavaco (1992), outros autores como Tardif (2014), Garcia (2009), Vaillant e Marcelo (2012), também corroboram para a definição do termo choque de realidade. Percebemos que há um consenso entre os autores quando afirmam que, durante o início da carreira, mesmo com a bagagem que possuem da formação inicial, os professores iniciantes, ao encarar o cotidiano do trabalho docente, podem se sentir extremamente inseguros, despreparados e sem confiança em si mesmos para exercer o ofício de ensinar.

Apesar de os professores iniciantes lidarem muitas vezes com os mesmos problemas que os professores experientes na carreira docente, como indisciplina, falta de motivação dos alunos para a aprendizagem e falta de apoio da gestão escolar, eles enfrentam maiores dificuldades para lidar com esses problemas. Pois, como afirmam Vaillant e Marcelo (2012), eles se encontram em grande desvantagem emocional, uma vez que têm que administrar suas emoções e possuem um repertório curto de referências e mecanismos para enfrentar determinadas situações.

Pelas razões apresentadas pelos autores muitas vezes alguns docentes desistem de continuar exercendo a profissão docente. O choque de realidade que acontece no início da carreira docente é um período marcado por intensas

aprendizagens, no qual o professor iniciante tem que criar mecanismos que lhe permitam “sobreviver” como professores, conforme ressalta Garcia (2009), se adaptando à cultura e ao contexto escolar, a atividades de ensino, aos pares de trabalho e ao currículo.

Frente a essas considerações de desafios e dilemas que os professores iniciantes se defrontam, percebemos uma recorrência dos mais considerados pelos autores. São eles:

> (i) o pouco domínio dos conhecimentos profissionais (específico, pedagógico e curricular dos conteúdos) que abrange: o conteúdo - objeto de ensino, prática do planejamento, avaliação, etc.; (ii) o pouco domínio da gestão da aula especialmente na inter-relação com os alunos e no atendimento às suas necessidades, considerando as etapas de desenvolvimento humano que abarca a compreensão dos processos de aprendizagem, das dificuldades dos alunos, disciplina, linguagem, diversidade, etc.; (iii) a falta de apoio da escola, que compreende questões burocráticas, orientações básicas de acolhimento na escola, orientações e acompanhamento pedagógico, trabalho coletivo/colaborativo, relação com a família etc (Almeida *et al*., 2020, p. 7).

Essas questões têm grande evidência nos dilemas e desafios enfrentados pelos professores iniciantes. Desse modo, é notório que a dificuldade de lidar com o oficio da docência, de aprender a ser professor está intimamente ligada à necessidade de aprender primeiramente a se ver, se entender, se conhecer, se sentir como um professor e, por consequência, a agir como um professor.

No que diz respeito a essa questão Tardif (2014) considera que a formação inicial de professores pode atuar para amenizar o enfrentamento desses desafios e dilemas que estão postos para os professores iniciantes, por meio de atividades práticas que são realizadas durante a formação inicial no âmbito dos estágios e outras atividades e programas de interlocução com a escola de educação básica como o PIBID e a Residência Pedagógica.

Além disso, durante a formação inicial é necessário considerar que o estudante já traz consigo saberes de distintas naturezas (sociais, familiares, religiosas e escolares). Esses saberes precisam ser valorizados e problematizados para serem ressignificados conforme as demandas da profissão.

Assim sendo, para o autor

> [...] tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e, sobretudo, quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser

> que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério (Tardif, 2014, p. 69).

Desse modo, conforme as contribuições de Tardif (2014) notamos que os estudantes, ao adentarem na formação inicial, já possuem também saberes pessoais de acordos com suas vivências sobre a docência. Portanto, é essencial que esses saberes sejam considerados, pois fazem parte do que será a base para a construção dos saberes específicos e da representação do que é ser e do que faz um professor.

Outro fator recorrente, a falta de apoio dos gestores escolares, aponta para a necessidade de se investir ou aprimorar as políticas públicas de inserção à carreira docente, focadas no acolhimento específico desses profissionais, visando assegurar a qualidade do ensino e a valorização da formação de professores, conforme proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96.

2.1 O professor iniciante e as práticas de ensino

Antes de avançarmos com as discussões que vão se debruçar sobre a prática de ensino e a investigação didática, consideramos pertinente ressaltar que o conceito de prática é delimitado em grandes produções por renomados autores como Franco (2016), Saviani (2018), Freire (2018), Libâneo (1998) e Pimenta (1999). Cada autor apresenta sua colaboração epistemológica e a aprofunda conforme sua especificidade nas distintas qualificações que o termo recebe, entre as quais podemos citar prática social, educativa, pedagógica e docente. Apesar de suas distintas qualificações, seus posicionamentos epistemológicos partem essencialmente do entendimento do conceito de práxis (Lira; Villas Bôas, 2020). “A noção de práxis tornou-se chave para o desenvolvimento dos conceitos analisados especificamente no Brasil” (Lira; Villas Bôas, 2020, p. 993).

Alguns autores como Franco (2016) chamam a atenção para a diferenciação desses termos que podem parecer em alguns momentos intercambiáveis como “prática educativa” e “prática pedagógica” (Lira; Villas Bôas, 2020).

Conforme ressalta Franco (2016), é importante diferenciar prática educativa de prática pedagógica. A prática educativa diz respeito a todas as ações formativas que acontecem em contextos diversos da vida social, como família, comunidade, movimentos culturais ou religiosos, constituindo-se como um fenômeno mais amplo e difuso. Já a prática pedagógica corresponde a um tipo específico de prática educativa,

desenvolvida intencionalmente no espaço escolar, com objetivos formativos sistematizados e orientados por procedimentos didáticos. Essa distinção é fundamental para compreender a singularidade da docência, uma vez que nem toda prática educativa é pedagógica, mas toda prática pedagógica é, necessariamente, uma prática educativa que se realiza em condições particulares e orientadas para a aprendizagem dos alunos. Diferenciações como essas são cruciais para o entendimento sobre especificidades da profissão docente e sobre ser professor.

Pensar sobre o que é ser e qual o papel do professor logo nos remete a sua prática profissional. A prática profissional do professor é compreendida como um conjunto de elementos composto por valores que vão direcionar seus comportamentos e ações. Esses comportamentos e ações são apontados para as práticas de ensino desenvolvidas pelo docente. A prática de ensino refere-se a um conjunto de metodologias que são desenvolvidas tendo por objetivo a aprendizagem do aluno (Tozetto; Jonsson, 2019). Mas não se limita em seu significado, de acordo com Franco (2016, p. 542)

> na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço ensinante, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência.

Essa prática, permeada por essas perspectivas e expectativas não é neutra, carrega em si aspectos que fazem parte da constituição da identidade pessoal e profissional do docente, além de motivações que podem partir do âmbito ideológico. Muitas vezes essa prática pode resultar em comportamentos imitáveis, aqueles que são adquiridos com as experiências vivenciadas e podem, em muitos casos, cristalizar as ações do sujeito (Tozetto; Jonsson, 2019). É nesse sentido que a autora chama a atenção para “o perigo que ronda os processos de ensino” (Franco, 2016, p. 543).

A prática de ensino desenvolvida pelos professores se altera com o passar do tempo. A perspectiva de ensino que considerava o aluno como uma tábula rasa e colocava o professor no centro do processo de ensino-aprendizagem, como transmissor de conteúdo já não funciona mais. O mesmo também se aplica quando pensamos no desenvolvimento dos recursos tecnológicos, que oferecem uma aprendizagem rápida e cada vez mais intuitiva, colocando o professor como um gerenciador desses recursos. É notável que apesar dos benefícios que esses recursos oferecem atualmente, raramente serão bem aproveitados se não houver uma

mediação adequada de seus usos frente a sociedade e as demandas que dela emergem (Gomide; Gimenes, 2018).

Vivemos em uma sociedade onde nossos alunos já nascem imersos em um mundo tecnológico direta ou indiretamente. Com isso, queremos explicitar que a prática de ensino desenvolvida pelo professor precisa acompanhar o contexto sócio histórico em que seus alunos estão inseridos. Desse modo, percebemos a importância de professores que busquem outras alternativas de ensino, métodos com personalidades mais dinâmicas, alinhados às novas demandas sociais, práticas que permitam processo de experimentação e reflexão (Gomide; Gimenes, 2018).

A prática de ensino pode ou não se configurar como uma prática pedagógica, essas práticas podem ocorrer de maneira formal, em um ambiente escolar e instituições de ensino ou não-formal, fora das instituições de ensino podendo ocorrer em organizações não governamentais, museus, projetos sociais, etc. Para ser uma prática pedagógica o processo de ensino precisa ser permeado de intencionalidade, além de

> [...] incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (Franco, 2016, p. 536).

No entanto, conforme ressalta Libâneo (2013) o processo de ensino costuma ser comumente caracterizado como um momento em que o professor irá apenas transmitir os conteúdos aos alunos por meio de exercícios repetitivos que serão apreendidos por eles pela memorização, aproximando-se do que conhecemos como ensino tradicional. Muitos são os estudos que tem contribuído para o entendimento de que essa forma de ensino, não corresponde mais as expectativas e as demandas emergentes da sociedade que vivemos atualmente (Libâneo, 2013).

Persistir nessa forma de prática de ensino pode acarretar a diversas limitações no processo de ensino-aprendizagem. Entre tais limitações podemos citar a passividade do aluno no momento de sua aprendizagem, essa passividade não proporciona a ele momentos de assimilação e reflexões significativas, aprisionando o desenvolvimento e suas potencialidades. Além disso, o professor fica limitado ao avaliar a aprendizagem do aluno, não tendo a oportunidade de refletir sobre sua própria prática (Libâneo, 2013).

> O ensino deve ser mais do que isso. Compreende ações conjuntas do professor e dos alunos pelas quais estes são estimulados a assimilar, consciente e ativamente, os conteúdos e os métodos, de assimilá-los com suas forças intelectuais próprias, bem como a aplicá-los, de forma independente e criativa, nas várias situações escolares e na vida prática (Libâneo, 2013, p. 83).

Outro aspecto limitador que podemos destacar é a preocupação excessiva com o livro didático. O livro didático é um material de apoio importante a ação do professor. Mas por si só não é capaz de ofertar a vivacidade que é inerente prática de ensino. Desse modo, é fundamental que o professor saiba selecionar o que é indispensável para o processo de aprendizagem do aluno (Libâneo, 2013).

> Os conteúdos do livro didático somente ganham vida quando o professor os toma como meio de desenvolvimento intelectual, quando os alunos conseguem ligá-los com seus próprios conhecimentos e experiências, quando por intermédio deles aprendem a pensar com sua própria cabeça (Libâneo, 2013, p. 83).

Com isso, o resultado desse processo de ensino mais tradicional aponta para as seguintes consequências: restrição do ensino as paredes da sala de aula desconsiderando a dimensão social do ensino e o acúmulo de dificuldades dos estudantes, uma vez que sem conseguir por meio de uma forma significativa avaliar as aprendizagens do aluno, não consegue verificar se estão preparados para seguir adiante com a aprendizagem (Libâneo, 2013).

> Devemos entender o processo de ensino como um conjunto de atividades organizadas pelo professor e dos alunos visando alcançar determinados resultados (domínio de conhecimentos e desenvolvimento das capacidades cognitivas), tendo como ponto de partida o nível atual de conhecimentos, experiências e de desenvolvimento mental dos alunos (Libâneo, 2013, p. 84).

Nesse sentido, o autor define a atividade de ensino como um processo que requer a delimitação de objetivos (que são delimitados no momento de construção do planejamento da ação docente pelo professor) a serem alcançados, uma vez que sua finalidade é “estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos” (Libâneo, 2013, p. 97).

Nesse momento, o professor tem um papel crucial, portanto dever ser capaz

> [...] de saber lançar pontes (ligações) entre as tarefas escolares e as condições prévias dos alunos para enfrentá-las, pois é daí que surgem as forças impulsoras da aprendizagem. O envolvimento do aluno no estudo ativo depende de que o ensino seja organizado de tal forma que as "dificuldades" (na forma de perguntas, problemas, tarefas etc.) tornem-se problemas subjetivos na mente do aluno, provoquem nele uma "tensão" e vontade de superá-las (Libâneo, 2013, p. 103).

Esse processo de aprendizagem é gradativo e progressivo rumo ao desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos visando o domínio dos conhecimentos, habilidades e para além disso a sua aplicação (Libâneo, 2013).

Não vamos nos aprofundar nas questões relativas a aprendizagem, pois o nosso foco é a prática de ensino desenvolvida pelo professor, mas cabe nesse momento evidenciar que a unidade entre ensino-aprendizagem é fundamental para uma prática pedagógica exitosa “o ensino não existe por si mesmo, mas na relação com a aprendizagem” (Libâneo, 2013, p.98). Essa unidade fica comprometida quando o professor se vale de métodos tradicionais de ensino que desconsideram a vivacidade desse processo (Libâneo, 2013).

Os fatores e condições que contribuem para o sucesso do ensino e para o alcance de resultados satisfatórios de aprendizagem por parte dos alunos vem sendo amplamente discutidos. Enquanto alguns argumentam que o principal elemento reside na competência do professor, em sua habilidade de mediar o conhecimento e gerir a sala de aula, outros defendem que métodos e técnicas eficazes são suficientes para garantir o aprendizado. Há também quem destaque a importância de atender às necessidades e interesses individuais dos estudantes. No entanto, é crucial compreender que esses fatores não devem ser analisados de forma isolada (Libâneo, 2013).

É extremamente desnorteador pensar em formas de resolver as contradições existentes no processo de ensino-aprendizagem. A Didática desempenha um papel crucial nesse processo, ao auxiliar na identificação das dificuldades dos alunos na assimilação ativa dos conteúdos e na formulação de procedimentos para que possam superá-las e progredir intelectualmente (Libâneo, 2013).

Nessa direção, defendemos a ideia de que quanto mais se sabe sobre as práticas de ensino e as razões pelas quais se realiza, bem como as bases teóricas nela subjacentes, permite aos professores, notadamente aos professores iniciantes, desenvolverem o seu trabalho de forma mais assertiva e segura, agregando valor ao processo de aprendizagens dos estudantes.

Entre as possibilidades de qualificação da prática docente no início da docência está o trabalho com a investigação didática, a qual permite o estudo aprofundado e detido do processo ensino-aprendizagem, com foco na atuação docente, no processo

de ensino, em benefício dos estudantes e seu processo de aprendizagem. Abordaremos na próxima seção o tema Investigação didática no processo de ensino.

2.2 Investigação didática na prática de ensino do professor iniciante

Pensar na qualificação da prática de ensino dos professores iniciantes pressupõe assumir que, para tanto, é necessária uma análise detida e sistemática das ações empreendidas em prol do processo de ensino-aprendizagem satisfatório e significativo. Conforme as contribuições de Libâneo (2013) notamos que muitas são as contradições que permeiam a razão pelo insucesso da aprendizagem dos estudantes e muitas vezes o professor ganha papel de destaque nesse aspecto.

É necessário considerar, no entanto, que quanto maior o conhecimento do professor a respeito das práticas de ensino, mais possibilidades de atuar sobre processo de aprendizagem dos estudantes ele tem. A esse respeito, Cochran-Smith e Lytle (1999) apud Garcia (2009), trazem o esclarecimento de concepções que nos permitem distinguir quais são esses tipos de conhecimentos considerados relevantes para a prática de ensino, consequentemente para o desenvolvimento profissional docente e onde eles são adquiridos "tendo em consideração a origem, processo e papel dos professores no processo de produção desse mesmo conhecimento" (Garcia, 2009, p. 17).

A primeira concepção se baseia no "conhecimento para a prática", nessa questão o conhecimento é entendido como aquele que serve para organizar a prática, desse modo, quanto maior o volume de conhecimento de conteúdo, teorias educativas e estratégias educacionais o professor possuir mais eficaz será a sua prática. Nessa perspectiva o conhecimento para a prática de ensino

> [...] é um conhecimento formal, que deriva da investigação universitária, ou seja, aquele de que se fala quando os teóricos dizem que o ensino gera um corpo de conhecimento distinto do conhecimento comum (Cochran-Smith e Lytle (1999) apud Garcia, 2009, p. 17).

Nesta concepção, a prática é compreendida como o lugar para a aplicação dos conhecimentos formais adquiridos nos processos formativos às práticas de ensino (Garcia, 2009).

Já na segunda concepção, "conhecimento na prática" acredita-se que o conhecimento emerge da ação na prática profissional do professor

> Pensa-se que aquilo que os professores conhecem está implícito na prática, na reflexão sobre a prática e na indagação e narrativa dessa prática. Um pressuposto desta perspectiva resulta da convicção de que o ensino é uma actividade envolta em incerteza, espontânea, contextualizada e construída como resposta às particularidades do dia-a-dia das escolas e salas de aula (Cochran-Smith e Lytle, 1999 apud Garcia, 2009, 17).

Essa concepção muito se assemelha a questão do trabalho artístico presente na prática de ensino abordada por Canário (1998), na qual não é possível aplicar receitas pré-formuladas. Durante a prática de ensino o professor é submetido a situações que exigem uma tomada de decisão e uma abordagem que não foi planejada ou até mesmo vivenciada anteriormente. “Este é um conhecimento que se adquire através da experiência e deliberação, sendo que os professores aprendem quando têm a oportunidade de reflectir sobre o que fazem” (Garcia, 2009).

Na terceira e última concepção sobre o tipo de conhecimento necessário para a prática de ensino, o “conhecimento da prática” as autoras Cochran-Smith e Lytle (1999) apud Garcia (2009) afirmam que esse conhecimento está associado a ideia do professor como pesquisador, sob uma perspectiva qualitativa. Nesse sentido,

> parte-se da ideia que em ensino não tem sentido distinguir entre conhecimento formal e prático, mas que o conhecimento é construído de forma colectiva no interior de comunidades locais, formadas por professores que trabalham em projectos de desenvolvimento da escola, de formação ou de indagação colaborativa (Cochran-Smith e Lytle (1999) apud Garcia, 2009, p. 18).

Gostaríamos de chamar a atenção para essa última definição a respeito do conhecimento necessário para a prática de ensino. Pois, é sob essa perspectiva que acreditamos na importância do professor como pesquisador, como aquele que investiga, que busca nas diferentes práticas de ensino e na sua própria prática de ensino subsídios para uma ação mais contextualizada, significativa e situada na escola.

A investigação na prática de ensino, se configura como um recurso que didaticamente permite ao professor construir o seu próprio saber profissional, ampliar a sua visão a respeito das diferentes metodologias de ensino e a enxergar sob uma outra perspectiva os desafios enfrentados por ele no cotidiano escolar. Desse modo, salientamos a importância de o professor assumir uma postura investigativa na sua prática de ensino. Essa postura investigativa suscita momentos de reflexão que são

importantes para pensar sobre o processo de ensino-aprendizagem e todos os fatores que nele estão imbricados.

Para Dorigon e Romanowski (2008) a reflexão tem sido uma tendência dominante na área da formação de professores e a prática de refletir sobre a sua própria prática de ensino tem sido recorrente na profissão docente. “A reflexão oportuniza voltar atrás e rever acontecimentos e práticas” (Dorigon; Romanowski, 2008 p. 9).

A investigação da prática de ensino é essencial por alguns motivos, entre os quais podemos destacar o movimento de reflexão sobre a prática. Esse movimento não mobiliza somente os conteúdos que foram trabalhados, contempla também toda a atividade cognitiva que está por traz do processo de apreensão desses conteúdos e as ações docentes empreendidas para tanto. De tal maneira, essa postura investigativa pode contribuir para que o profissional docente se posicione também como um sujeito crítico, pois esses profissionais têm a oportunidade de refletir sobre a sua própria prática de ensino, formular suas próprias ideias e identificar quais as mudanças necessárias, atuando como profissionais que contribuem efetivamente para que os estudantes tenham um processo de aprendizagem significativa.

Paniago, Flores e Sarmento (2021), corroboram a ideia que defende a importância de o professor ser um pesquisador da própria prática, afirmando que essa é uma atividade importante

> [...] para que os professores aprimorem sua prática, sendo consumidores e produtores de conhecimento. Em forma de espiral cíclica, os professores adquirem conhecimentos advindos de pesquisa e transformando por meio de um processo de preparação, instrução, avaliação e reflexão, de modo a aprimorar a sua prática ressignificando o conhecimento (Paniago; Flores; Sarmento, 2021, p. 4).

Realizar a investigação da própria prática requer, portanto, organização, planejamento e o reconhecimento dos desafios da sala de aula a fim de encontrar soluções. É nesse contexto que investigação didática se insere como uma possibilidade de aprimorar as práticas de ensino desenvolvidas pelo professor tendo em vista a qualificação do processo de ensino-aprendizagem.

Investigação didática é um termo que pode ser interpretado de diversas maneiras, dependendo do contexto educacional. Mas, geralmente refere-se a um processo de investigação ou pesquisa realizada no campo da educação para melhorar as práticas de ensino em benefício da aprendizagem pelo estudante (Brito; Brito;

Sales, 2018). Notamos que a elaboração desse conceito parte de diferentes autores (Dewey 1959), Shon (2000), Malaguzzi (1999), André e Pontin (2010) e suas discussões incorporam diferentes enfoques.

Dewey (1959), um dos pioneiros no campo da educação progressista, defende a importância da investigação e da experiência prática na educação. Corrobora para o entendimento da investigação didática ao discorrer sobre o pensamento reflexivo. Esse termo “pensamento reflexivo” é frequentemente associado a investigação da prática dos professores (Dorigon; Romanowski, 2008). Para o autor

> o pensamento reflexivo tem uma função instrumental, origina-se no confronto com situações problemáticas, e sua finalidade é prover o professor de meios mais adequados de comportamento para enfrentar essas situações (Dorigon; Romanowski, 2008, p. 10).

De acordo com as contribuições de Dewey (1959), quando uma situação conflituosa se apresenta é possível contorná-la e ou enfrentá-la. Quando nos deparamos com uma situação conflituosa, instantaneamente começamos a pensar e refletir sobre a situação dando início a um processo de observação que nos leva a análise das condições. Essas condições referem-se aos fatos que precisam ser tratados, esses fatos se constituem como **dados**. Os dados se constituem um conjunto de material que vai ser interpretado e explicado. A partir da observação pensamos em sugestões de como superar as dificuldades apresentadas, a essas sugestões damos o nome de **ideias** (Dorigon; Romanowski, 2008).

Desse modo, “[...] os dados (fatos) e as ideias, são os dois fatores indispensáveis e correlativos da atividade reflexiva e são, respectivamente, providos pela observação e pela inferência” (Dorigon; Romanowski, 2008, p. 11). Para desenvolver esse pensamento reflexivo Dewey (1959) em sua obra, “Como pensamos”, apresenta cinco passos ou fases.

O **primeiro passo** se dá quando nos deparamos com um problema que nos impede de seguir adiante, pois é nesse instante que começamos a refletir sobre. Dewey (1959), afirma que toda investigação tem seu início quando nos defrontamos com uma dúvida genuína ou problema que nos deparamos no decorrer das situações cotidianas (Dorigon; Romanowski, 2008).

No **segundo passo** está a intelectualização ou a elaboração do problema. Para o autor, a clara identificação do problema, uma questão bem formulada, já é meia resposta dada. Quando temos plena consciência do problema que estamos enfrentando, somos capazes de buscar formas para enfrentá-lo (Dorigon;

Romanowski, 2008). “O problema e a solução emergem, simultaneamente, ao selecionar os fatos, estruturá-los em suas condições especificadas e nas conseqüências anotadas” (Dorigon; Romanowski, 2008, 11).

O **terceiro passo** envolve a construção de uma hipótese. Para que essa possa ser desenvolvida é necessário um desempenho criativo da imaginação para desenvolver boas soluções possíveis de serem aplicadas. Requer também uma

> [...] cuidadosa análise dos fatos a serem verificados, pois formular uma hipótese não é uma atividade regrada, mas requer habilidade, autocontrole e precisão. É necessário aprender a distinguir entre uma hipótese cuidadosamente construída e conjecturas insensatas, baseadas em emoções ou imaginação fantasiosa (Dorigon; Romanowski, 2008, 11).

Dando seguimento para o **quarto passo**, neste encontra-se o raciocínio, as ideias que vem à mente para solucionar o problema

> [...] as idéias que vêm à mente são capazes de grande desenvolvimento, e esse ato de raciocínio analisa as condições existentes e o conteúdo da hipótese, amplia o conhecimento ao mesmo tempo em que depende do que já é conhecido e das facilidades de transmiti-lo (Dorigon; Romanowski, 2008, p. 11-12).

No quinto e **último passo** está verificação da hipótese, momento em que se faz algo para produzir o resultado esperado e assim por em prova a hipótese elaborada. Para as autoras Dorigon e Romanowski (2008), os passos descritos por Dewey (1959) são

> [...] são um esboço de traços indispensáveis dentro do pensamento reflexivo e que não há uma seqüência nas fases, ou mesmo distinção entre elas, os passos só são distintos dentro do corpo de uma investigação ou reflexão, sendo que o tato e a sensibilidade intelectual são determinantes para alcançar o êxito das fases do pensamento. A extensão e a perfeição da terceira e quarta fases são o que distinguem uma experiência claramente reflexiva de outra no nível do método de experiência e erro. Elas tornam o ato de pensar uma experiência (Dorigon; Romanowski, 2008, p. 12).

Para, Dewey (1959), a reflexão tem um papel fundamental na experiência, pois “é o discernimento da relação entre o que tentamos fazer e o que acontece como consequência” (Dorigon; Romanowski, 2008, p. 12). Desse modo, entende-se que a reflexão é um processo intelectual importante para dar espaço a uma experiência significativa.

Assim o autor chama a atenção para a experiência reflexiva, que está no pensar sobre a ação que se realiza e nos seus efeitos. O ato de pensar presente na reflexão

sobre uma ação e a sua consequência, muda a experiência para uma com mais qualidade, mais significativa e, portanto, reflexiva (Dorigon; Romanowski, 2008).

Ao apontar esses passos para o desenvolvimento do pensamento reflexivo, Dewey (1959), reforça que muitas vezes realizamos esse processo no cotidiano da nossa prática de ensino, mesmo que de forma inconsciente. É importante reconhecer e legitimar esses processos para o aprimoramento e transformação da prática de ensino.

Sobre a reflexão presente na prática de ensino também contamos com as contribuições de Schön (2000). O autor discute a importância da reflexão na prática profissional, incluindo a prática educacional. Ainda argumenta que os educadores devem ser capazes de examinar criticamente e aprender com suas próprias experiências, usando a investigação como uma ferramenta para informar e melhorar sua prática.

Shön (2000) também aborda em suas contribuições o termo professional artistic, para designar o conhecimento que emerge da prática em situações inusitadas e de conflito que emergem do contexto de trabalho. O que se assemelha ao aspecto artístico presente o trabalho docente definido por Canário (1998). Para o autor, “esse conhecimento que emerge espontaneamente nessas situações e não pode ser verbalizado, pode ser expresso por meio da observação e da reflexão sobre a ação (Dorigon; Romanowski, 2008, p. 13).

A respeito dessa situação Shön (2000) chama a nossa atenção ressaltando que quando aprendemos a realizar uma tarefa, a executamos quase que de forma automática, sem pensar muito a respeito. No entanto, frente a essas situações inusitadas e conflituosas que emergem no contexto de trabalho é impossível não refletir sobre o que está acontecendo ou sobre uma situação que já aconteceu. Todas as situações que ocorrem no contexto de ensino e as experiências as quais somos submetidos, podem ser agradáveis ou não, assim sendo, temos duas alternativas. Primeira, deixamos situação de lado e não agimos sobre e segunda alternativa respondemos a situação por meio da reflexão. Um professor que é comprometido com a sua prática de ensino, jamais vai deixar uma situação dilemática sem resolução, vai buscar meios de agir sobre ela.

Desse modo, ao optar por refletir sobre a prática o professor vai passar por alguns processos, que ocorrem da seguinte forma: **reflexão sobre a ação**, ao refletir sobre a ação o professor faz uma retrospectiva sobre o que aconteceu, examina sua

prática, buscando nela as ações que contribuíram para o resultado obtido. E **reflexão na ação**, o professor reflete sobre o processo de ensino enquanto ele ainda está acontecendo sem interrompê-lo “nesse momento, nosso pensar pode dar uma nova forma ao que estamos fazendo enquanto ainda estamos fazendo, portanto estamos refletindo-na-ação” (Dorigon; Romanowski, 2008, p. 14).

Ambos os momentos de reflexão são separados apenas pelo momento que acontecem. A primeira, reflexão sobre a ação, acontece após o desenvolvimento da prática de ensino, no momento em que o professor tem a oportunidade de analisar a sua prática de ensino em um momento posterior. E a reflexão na ação ocorre quando o processo de ensino ainda está acontecendo.

E por fim, em um terceiro momento, temos a **reflexão sobre a reflexão na ação**. Esse momento

> [...] ajuda o profissional a desenvolver-se e construir sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente a ação, refletir sobre o momento da reflexão na ação, ou seja, o que aconteceu, o que se observou, qual o significado atribuído e que outros significados podemos atribuir ao que aconteceu (Dorigon; Romanowski, 2008, p. 14).

Shön (2000) ressalta ainda que o centro da reflexão sobre a prática está na observação das práticas de ensino e nas conversas reflexivas que podem ocorrer com os pares, essas conversas “[...] podem colaborar e contribuir para tomada de decisões, compreensão e troca de conhecimento e experiências” (Dorigon; Romanowski, 2008, p. 14).

Para Shön (2000 apud Dorigon.; Romanowski, 2008)

> A reflexão surge associada ao modo como se lida com os problemas da prática, à possibilidade da incerteza, estando aberta a novas hipóteses, dando forma a esses problemas e descobrindo novos caminhos, chegando então às soluções (Dorigon; Romanowski, 2008, p. 14).

É dessa maneira que Shön (2000) nos conduz a indagação de como uma prática de ensino reflexiva pode proporcionar mudanças na aprendizagem dos estudantes e quais seriam a implicação para a escola? Ademais, o autor chama a atenção dizendo que essa prática de ensino não pode ser uma prática isolada, para evitar que isso aconteça destaca a necessidade de que sejam realizadas atividades que busquem a conexão entre o conhecimento e a reflexão-na-ação dos professores, a teoria e a prática (Dorigon; Romanowski, 2008). Desse modo, propõe “[...] como

atividade um tipo de pesquisa onde se estude os processos em que os indivíduos adquirem talento artístico prático" (Dorigon; Romanowski, 2008, p. 14-15).

Em relação a essa proposta de ensino reflexivo Shön (200, p. 23) afirma que para tanto, na perspectiva da formação docente, os professores "terão de aprender a refletir sobre suas próprias teorias tácitas, os professores das disciplinas sobre os métodos de investigação; os instrutores sobre as teorias e os processos que eles trazem para sua própria reflexão-na-ação".

Na mesma linha da defesa por uma prática de ensino que seja investigativa e reflexiva temos o autor Malaguzzi (1999). O autor ressalta a importância de os professores serem pesquisadores ativos, observando e refletindo sobre o processo de aprendizagem das crianças para informar sua prática educacional (Brito; Brito; Sales, 2018). Não vamos nos aprofundar nas considerações abordados pelo autor, pois, o seu foco de estudo é referente aos processos de investigação nas práticas de ensino desenvolvidas na educação infantil, diferentemente desta pesquisa que a ênfase está nos anos iniciais do ensino fundamental.

No âmbito das discussões mais recentes sobre a investigação da prática pedagógica, nos referenciamos principalmente nas discussões de André e Pontin (2010), as quais trazem contribuições para pensarmos um processo de investigação didática. Para as autoras a investigação didática "visa a análise não só do produto da aprendizagem, mas, sobretudo do seu processo, sem perder de vista que esse processo é construído por erros e acertos" (André; Pontin, 2010, p. 17). Dessa forma, a investigação da prática de ensino proporciona um processo de ensino-aprendizagem complexo e integral que é capaz de alcançar todas as etapas do processo de ensino (André; Pontin, 2010).

Sendo assim, a prática docente se qualifica a medida em que a ela são atribuídos constantes processos de reflexão, não somente do conteúdo ensinado como também da aprendizagem dos alunos, de que forma esses conteúdos foram apreendidos, e sob a perspectiva profissional docente, as ações didáticas envolvidas que tornaram ação exitosa ou não (André; Pontin, 2010).

Para Lima (2022, s/p), a investigação didática

> refere-se à análise e reflexão detida sobre dilemas e desafios envolvendo o processo de ensino-aprendizagem propriamente dito, tendo uma situação, uma problemática e uma temática a ser ensinada ou aprendida que por alguma razão não encontra-se satisfatória (Lima, 2022, s/p).

Seguindo as contribuições de Lima (2022), a investigação didática trata-se, portanto, de um processo avaliação sistematizada a respeito das ações docentes envolvidas na prática de ensino que ao final, podem provocar o aprimoramento e a qualificação dos processos de ensino-aprendizagem. A investigação didática está diretamente ligada a processos de avaliação, que não são fixos, permitem a revisão e redirecionamento de rotas durante o processo de ensino-aprendizagem. Esse processo envolve as condições de trabalho do professor, a sua relação com o estudante e é guiado de forma situada por um tema de estudo ou conteúdo específico. O fato de ter uma temática ou conteúdo específico a ser abordado torna cada processo de investigação didática único e impossível de ser replicado tal como aconteceu originalmente, pois as situações desafiadoras e dilemáticas que emergem a partir o processo de investigação vão variar de acordo com cada contexto de ensino e as necessidades de aprendizagem.

Dada as definições, de forma específica, a partir das considerações Dewey (1959), André e Pontin (2010) e Lima (2022) sobre a investigação didática, podemos chegar à conclusão de algumas etapas necessárias para a realização desse processo.

A primeira etapa, **situação problema**, refere-se à identificação de qual o dilema vem sendo enfrentado pelos alunos, qual a sua dificuldade de aprendizagem referente a certo tema ou conteúdo. Já na segunda etapa temos a **formulação de hipótese** nessa etapa os professores formulam uma ou mais questões para buscar compreender o porquê das dificuldades apresentadas pelos alunos na etapa anterior. A partir de então, o professor vai coletar da própria prática por meio da observação detida do processo de aprendizagem dos alunos quais as metodologias adotadas por ele que promovem ou não maior interação dos estudantes, essa compreende a etapa de **coleta de dados**. Nessa etapa ressaltamos a importância do uso do diário de bordo, ou diário reflexivo conforme André e Pontin (2010) esse é um instrumento importante onde o professor registra sua prática de ensino, como se deu o processo de aprendizagem dos alunos, o que acontece no cotidiano da sala de aula.

Tendo material suficiente o professor vai realizar a **análise dos dados**. Para tanto, vai buscar identificar padrões, tendências e nesse processo pode até mesmo pode ter uma percepção diferente do que foi realizado no momento da aula (reflexão sobre a ação). Essa percepção proporciona o esclarecimento da questão principal da investigação didática que é a descoberta de uma possível solução para a situação problema. A partir de então temos a **implementação de mudanças** na própria prática

de ensino do professor que são necessárias para sanar as dificuldades apresentadas pelos estudantes. Por fim, ao realizar as mudanças necessárias os professores partem para a etapa de **avaliação e revisão**, na qual poderão refletir sobre a eficácia das novas mudanças e revisar constantemente sua prática de ensino com base na reflexão realizada.

Nesse contexto, tantos professores quanto estudantes são protagonistas e estão diretamente envolvidos no processo de qualificação do ensino-aprendizagem. Vale ressaltar que, ao professor cabe uma postura permanente de análise detida sobre as ações que desempenha, envolvendo reflexão, estudo e sistematização das ações didático-pedagógicas e, sobretudo, dos conhecimentos profissionais que subsidiam essas ações.

A investigação didática é fundamental para o desenvolvimento profissional dos educadores e para promover a melhoria contínua na qualidade da educação. Ao utilizar métodos de investigação específicos, os educadores podem identificar áreas de necessidade e implementar medidas eficazes para apoiar o sucesso dos estudantes (André; Pontin, 2010).

Conforme vínhamos discutindo anteriormente sobre a prática de ensino, o que vale tanto para professores iniciantes quanto os experientes, é necessário que o professor esteja disposto a formar-se constantemente se atentando as metodologias que podem aprimorar a sua prática de ensino. Isso vai ajudá-los a refletir sobre os processos de aprendizagem e construção do conhecimento por parte dos estudantes de maneira mais efetiva, que ficará evidente no processo do planejamento das suas ações. De acordo com Franco (2016, p. 541)

> um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno.

Mediante estas reflexões, entendemos que dar continuidade a discussões que permeiam o âmbito das práticas de ensino é primordial para se pensar na qualificação das práticas educativas atualmente. Não podemos perder de vista que a qualificação dessas práticas está intimamente ligada aos profissionais que estão em pleno exercício da profissão docente. Desse modo, compreender o perfil desses profissionais (formação inicial, constituição da identidade entre outros aspectos) é

fundamental para que as práticas de indução profissional docente sejam pensadas de forma a amenizar os impactos sofridos por eles principalmente nos primeiros anos de carreira.

Nessa direção, podemos considerar que a investigação didática na prática de ensino pode promover a ampliação dos conhecimentos profissionais e colaborar para o processo de reafirmação da identidade docente. A partir de Nóvoa e Vieira (2017) podemos destacar alguns aspectos importantes que nos ajudam a consolidar essa afirmação. Uma das questões sobre a qual os autores nos levam a refletir é sobre a autonomia profissional, “as questões da autonomia dos professores devem ser vistas em relação com o seu estatuto sócio profissional e com a organização do trabalho docente” (Nóvoa; Vieira, 2017, p. 22). Nesse aspecto os autores apresentam duas questões importantes que tem sido imposta ao trabalho docente. Primeiro, as políticas de avaliação dos professores, que tem criado cada vez mais mecanismos para avaliar o resultado do trabalho dos professores pelo desempenho mensurável dos estudantes. Segundo, a expansão dos materiais pré-preparados para o ensino que tem condicionantes do trabalho pedagógico e das práticas de ensino desenvolvidas pelos professores (Nóvoa; Vieira, 2017).

Os autores destacam que “o aumento de dispositivos burocráticos e avaliativos não deve ser visto como uma mera questão técnica ou administrativa, mas antes como a emergência de novas formas de regulação e de controle da profissão docente” (Nóvoa; Vieira, 2017, p. 22). É nesse sentido que os autores trazem a importância de se desenvolver cada vez mais a autonomia profissional, isso “implica promover modos de organização profissional que valorizem as dimensões coletivas do trabalho docente” (Nóvoa; Vieira, 2017, p. 22). O desafio presente nessa situação está em romper com a lógica de uma formação, um desenvolvimento profissional que saia da perspectiva individual para uma que seja coletiva. Sobre esse desafio os autores ressaltam que a profissão docente é marcada por uma matriz individualista, o que em grande parte pode ser explicado pelo modo de organização das escolas e do trabalho docente. Consideram, portanto, que

> é inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, interpares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma formação baseada na pesquisa e em parcerias entre escolas e instituições universitárias, se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação (Nóvoa; Vieira, 2017, p. 24).

Com isso, é importante pensarmos na necessidade de se reforçar as dimensões coletivas e colaborativas dentro da profissionalidade docente. Outro aspecto fundamental que podemos pensar a partir desses aspectos abordados pelos autores é o desenvolvimento profissional dos professores.

Para os autores, o desenvolvimento profissional abrange

> [...] todo o ciclo de vida docente, desde a formação inicial até à aposentadoria, o desenvolvimento profissional traduz uma ideia central para pensar os professores e a sua formação. Trata-se de compreender como se constrói uma identidade que é, ao mesmo tempo, individual e coletiva, desde o primeiro dia como estudante de uma licenciatura (Nóvoa; Vieira, 2017, p. 24).

Nessa discussão, Nóvoa e Vieira (2017) sinalizam para a importância de se atentar aos programas de formação continuada, pois eles se constituem como um elemento central do desenvolvimento profissional. É preciso romper com a lógica capitalista que se encontra por traz de muitas formações que vem sendo ofertadas, que não corroboram para o aprimoramento das práticas de ensino desenvolvidas pelos docentes, e sim servem para firmar o sentimento de desatualização dos professores fazendo com que muitos busquem por cursos de formação continuada que não vão proporcionar a mudança ou a reflexão que é necessária obre a sua própria prática de ensino.

> A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho e de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. As experiências mais interessantes estão localizadas nas escolas, em torno de projetos que são, ao mesmo tempo, de inovação pedagógica e de formação docente (Nóvoa; Vieira, 2017, p. 24).

É nesse sentido que Canário (1998) assevera a importância a formação em contexto como fator primordial para a formação e o desenvolvimento profissional. É na escola, mais especificamente na sala de aula que o professor vivencia experiências que são importantes para o seu desenvolvimento profissional e para constituição da sua identidade profissional como professor.

Ademais, Nóvoa e Vieira (2017) tecem algumas considerações a respeito do professor reflexivo considerando também as abordagens de Dewey (1959).

> Muitas pessoas consideram que os professores da educação básica não possuem a formação necessária para se envolverem em trabalhos de pesquisa, constata John Dewey. Na sua opinião, esta objeção é fatal para a possibilidade de uma reflexão e de um conhecimento científico em educação. Assim, defende a colaboração próxima dos

> professores e dos universitários, pois não há ensino nem pedagogia sem uma interrogação permanente, sem uma reflexão sobre o trabalho que se realiza, feita com os colegas, mas também em contextos mais amplos de pesquisa (Nóvoa; Vieira, 2017, p. 24).

De tal modo, é necessário ponderar que a partir das considerações dispostas nesse capítulo a respeito da investigação didática e os aspectos que Nóvoa e Vieira (2017) apontam que são condicionantes para pensar a profissão docente e reafirmar a posição do professor. Esses aspectos, são fundamentais para que possamos dar seguimento as nossas discussões empreendendo a respeito da importância dos processos e especificidades que envolvem a formação da identidade do professor. Além disso, destacamos também a formação em contexto como um elemento fundamental para se pensar em práticas de ensino que se desenvolvam de forma reflexiva, significativa e que realmente promovam mudanças nos processos de ensino-aprendizagem.

3 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E A FORMAÇÃO EM CONTEXTO

A presente seção tem como objetivo discutir a constituição da identidade profissional docente, compreendida como um processo contínuo, dinâmico e situado. Considera-se que a identidade docente é atravessada por fatores pessoais, sociais e profissionais, que se entrelaçam ao longo da trajetória de cada professor. Nesse sentido, são retomadas contribuições de autores como Moita (1992), Amaral (2007), Pimenta (1996) e Tardif (2012), que ajudam a compreender como os saberes e experiências vão se consolidando ao longo da carreira. Além disso, destaca-se o papel do contexto escolar e da formação em contexto, conforme defendido por Canário (1998), Zabala (2014) e Darling (2019), como elementos centrais para o fortalecimento da identidade profissional, para o desenvolvimento de práticas colaborativas e aprimoramentos das práticas de ensino.

Uma questão importante no ingresso na profissão é a constituição da identidade profissional docente. Nessa direção, discutir sobre a identidade profissional docente tem se colocado como uma pauta importante, principalmente quando nos deparamos com as constantes transformações cada vez mais aceleradas que têm ocorrido em nossa sociedade. Ademais, é uma discussão imprescindível quando pensamos na formação de professor e nas práticas por eles empreendidas, bem como na inserção profissional no contexto da escola.

Para Pimenta (1996), o processo de construção da identidade do professor é permeado por características pessoais e profissionais. Essas características apontam para alguns aspectos que são significativos para o professor enquanto sujeitos históricos e sociais, suas crenças, valores, histórias de vida e todas as experiências que lhe marcam durante a vida. A essa experiência de vida pessoal, no seu ingresso na formação inicial, vão sendo agregados novos tipos de condutas e comportamentos conforme vai adquirindo conhecimentos referentes à profissão que lhe modificam, dando início ao processo de constituição da sua identidade profissional. Entendemos, dessa forma, que a construção da identidade profissional docente resulta de um processo contínuo de aprendizagem e ressignificação conforme nossas experiências.

Antes de adentrarmos nas discussões referentes à identidade profissional docente, cabe nesse momento elucidar o conceito de identidade para que possamos chegar a uma discussão clara sobre a identidade profissional docente.

Segundo Moita (1992, p. 115) “[...] a identidade pessoal é um sistema de múltiplas identidades e encontra a sua riqueza na organização dinâmica dessa diversidade”. Mediante tais definições notamos que temos uma identidade que é individual de sujeito para sujeito e também uma identidade coletiva que é composta a partir das nossas vivências e do nosso relacionamento em sociedade.

Ademais, para Amaral (2007) a identidade é uma idealização que se tem de si próprio, composta por crenças, valores e metas que somos solidamente comprometidos a cumprir. A autora acrescenta destacando que a formação da nossa identidade está sob constante influência de três fatores principais: interpessoal (características inatas), intrapessoal (relação estabelecidas com pessoas próximas) e cultural (experiências, valores e aprendizagens da vida em sociedade). Esses fatores são os responsáveis tanto pela construção da identidade individual quanto da social.

Dessa forma, a nossa identidade é um processo inacabado de construções e desconstruções que está em constante mudanças mediadas pelas relações socioculturais que estabelecemos.

O mesmo acontece com a identidade profissional. A identidade profissional decorre de subsídios pessoais, da formação escolar e acadêmica e da própria profissão. Durante a formação da nossa identidade profissional passamos por algumas etapas em nossa carreira como momentos de revisão dos saberes da profissão e reformulação efetiva.

A nossa identidade profissional está intrinsecamente ligada à nossa identidade pessoal. Todas as nossas experiências e vivências vão dizer muito sobre o profissional que somos ou desejamos ser. Ademais, assim como temos características na nossa identidade pessoal que nos diferem dos demais, isso também ocorre na identidade profissional. A mesma pode sofrer modificações a depender da instituição em que estamos inseridos.

Consolidar uma base identitária é um processo de reconhecimento da própria imagem, pensando de que forma queremos ser reconhecidos no nosso ambiente de trabalho. O melhor caminho é buscar estabelecer uma identidade profissional que seja baseada na nossa experiência adquirida para que possamos transmitir a credibilidade do nosso trabalho.

Considerar a identidade profissional docente conforme ressaltamos no tópico anterior é de suma importância principalmente para pensar o desenvolvimento de um

ensino de qualidade e o desenvolvimento de práticas de ensino significativas. Nessa perspectiva, Garcia (2009) afirma que

> A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos [...] (Garcia, 2009, p. 11).

Sendo influenciada por esses fatores podemos considerar que a identidade profissional docente se constitui e evolui de forma individual e coletiva, que se desenvolve ao longo da vida "[...] não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenómeno relacional" (Garcia, 2009, p. 12).

Ponderar a identidade profissional docente como resultado de uma construção social contínua assevera a importância das relações de socializações durante o processo profissional. Organizar a identidade profissional é de sobremaneira fundamental no início da profissão, pois se constitui como a base para os primeiros passos no trabalho.

Garcia *et al*. (2005) consideram que a identidade profissional docente se refere a um conjunto de representações estabelecidas, com condutas e posturas próprias das unidades escolares.

Pimenta (1996) diz que a identidade profissional é composta pela significação e ressignificação social das práticas que já foram vivenciadas. Nesse sentido, no campo da docência essa ressignificação pode ocorrer de forma ainda mais intensa uma vez que todos nós temos um professor ao qual nos inspiramos. Isso nos permite rememorar suas características, o que compõe também o processo de construção da nossa identidade.

Nóvoa (1992) faz o uso do termo "processo identitário" para tratar o processo de formação da identidade profissional. O autor destaca que a formação da identidade profissional é um processo de constantes lutas e dilemas, pois é nesse momento em que podemos experimentar, ser e estar na profissão. Além disso, a identidade do professor é construída e reconstruída constantemente na relação diária com os alunos, com os colegas de profissão, com os pais, com seus amigos e familiares (Nóvoa, 1992).

A construção da identidade profissional docente ocorre como parte do caminho no qual os aspectos pessoais e profissionais se cruzam e sofrem constantes mudanças com o tempo. Pensar em entender o processo de construção da identidade

docente pode parecer não tão relevante comparado às diversas temáticas que envolvem a formação docente, trabalho docente nas escolas, as práticas desenvolvidas, entre outros temas. No entanto, defronte a importância notória e a complexidade do exercício da profissão, pensar sobre a identidade docente tem sido fundamental e merece destaque (Nóvoa, 1992).

Percebemos que ainda são necessários mais avanços em relação aos conhecimentos tecidos acerca da construção da identidade docente. Entender como funciona esse processo de relação do profissional com o trabalho pode ser útil para que compreendamos melhor a etapa da formação inicial e tenhamos subsídios para pensar em melhorias para a formação inicial de professores.

Tendo em vista que a identidade profissional docente se constrói também pela interação entre identidade pessoal e profissional é comum que as características pessoais e profissionais tenham uma mesma base de desenvolvimento. Com isso, no início do trabalho o professor iniciante pode encontrar dificuldades em equilibrar a sua identidade individual com a cultura organizacional do ambiente de trabalho e as demandas que encontra.

É importante notar que ambos constituem o que somos, por isso é necessário encontrar equilíbrio. A chave está em promover interações, conexões com os pares de trabalho dentro e fora da instituição escolar.

No caso da profissão docente sua identidade profissional começa a ser vislumbrada antes mesmo da escolha da carreira. Podemos dizer que isso acontece porque ao passar pela escola, ainda que na posição de estudante, já se adquire uma ideia prévia do desempenho da profissão.

Conforme já mencionado, a partir da experiência como aluno o futuro profissional já pode definir certas posturas, técnicas e comportamentos como apropriados ou não para a profissão. Desse modo, a identidade profissional ganha um esboço que será revisitado durante a licenciatura.

Sobre essa afirmação Tardif (2012) corrobora dizendo que boa parte dos conhecimentos sobre a profissão docente são adquiridos a partir da experiência como aluno. Ademais, o autor aponta que a identidade profissional docente é construída, em sua maioria, desde muito cedo. Conceitua esse fenômeno como “autorrecrutamento”, que ocorre quando o aluno tem mais proximidade com os professores, principalmente aqueles que pertencem ao mesmo círculo familiar. Essa aproximação pode fazer com que o aluno vislumbre um futuro na profissão, ao

perceber aspectos que podem lhe parecer agradáveis de engajar na profissão (Tardif, 2012).

Esse contato do aluno com o professor nos faz pensar sobre o processo de construção da identidade docente. Se a identidade é construída por meio das relações socioculturais e a identidade profissional também na relação com a profissão, seja ela de modo formal ou não, é possível estabelecer que a profissão docente é a profissão com um dos maiores períodos de socialização com a profissão que se dá antes mesmo da inserção na formação inicial (Tardif, 2012).

No caso da docência, é preciso cuidar mais ainda, pois conforme trata Tardif (2012) a construção da identidade profissional se inicia antes mesmo da formação profissional. É necessário se atentar para não fixar o desenvolvimento da identidade em determinado período e não estar aberto às mudanças, sair reproduzindo práticas de ensino infrutíferas e encontrando dificuldades de relação no ambiente de trabalho (Tardif, 2012).

O contrário vai acontecer para quem estiver aberto e entender os ciclos de mudanças da formação da identidade pessoal e profissional. Para estes as experiências que foram vivenciadas com professores terão êxito no desenvolvimento de seu trabalho.

Garcia *et al.* (2005) corroboram de forma assertiva para a complexidade que envolve a construção da identidade docente.

> A identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão — certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente —, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola (Garcia *et al.*, 2005, p. 54).

Essa é uma conceituação que corrobora para que possamos compreender os múltiplos fatores que interferem e agregam elementos a essa identidade.

Contudo, notamos que a constituição da identidade do profissional docente se dará principalmente por meio de processos de estruturação e reestruturação de saberes, e pelas relações sociais que o professor estabelece com os pares no exercício da profissão.

> [...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (Tardif, 2012, p. 11).

Como em qualquer outra carreira o professor, no início de sua trajetória docente, pode se sentir inseguro. No entanto, é importante manter em mente o reconhecimento da sua bagagem de saberes e conhecimentos sobre a profissão. São esses saberes que constituem sua profissionalidade.

3.1 O contexto da escola e da sala de aula como possibilidade de aprendizagem da docência e fortalecimento da identidade profissional

Dadas as considerações destacadas até então podemos nos deparar com o seguinte questionamento: Como os professores aprendem a ensinar? Essa é uma questão que de acordo com Darling (2019) tem intrigado diversos pesquisadores e formadores de professores, que ainda vão mais além em seus questionamentos buscando compreender como os professores aprendem a lidar com os diversos desafios que perpassam a profissão docente e ainda desenvolver-se profissionalmente.

É nesse sentido que apoiadas nas reflexões de Canário (1998), Darling (2019) e Zabala (1998, 2011) nos propomos a pensar sobre o lugar onde grande parte dos aspectos referentes ao profissional docente se concretizam e se contextualizam - a escola e a sala de aula.

De acordo com Canário (1998) a escola é um lugar onde os professores aprendem a sua profissão. Ao realizar essa afirmação o autor não pretende corroborar com as relações de dicotomias presentes na educação e na formação de professores, como a existente entre a teoria e a prática. O que pretende, é, portanto, frisar a importância do trabalho para o processo de construção da identidade profissional do professor.

Na atividade de trabalho, o autor observa a predominância de uma concepção que coloca essa atividade como um objeto passível de identificação dos seus pré-requisitos, que poderão ser posteriormente transformados em objetivos e técnicas de formação. “Os efeitos dessa formação poderiam, então, ser transferidos para a prática

profissional através de um processo de “aplicação” (Canário, 1998, p. 11). Sob esse ponto de vista, a formação é tida como um momento de treino e a atividade do trabalho se torna então um momento de reprodução das normas e gestos apreendidos anteriormente (Canário, 1998).

Ao trazer o enfoque para a escola como um espaço de formação do professor, notamos que Canário (1998) aponta para a necessidade de se repensar formação profissional dos professores ressaltando a importância de uma formação que se aproxime cada vez mais da prática.

Zabala (2011) corrobora essa ideia ao ressaltar que

> A formação dos professores deve ser exercida prioritariamente na escola, na prática e pela prática na sala de aula. [...]. A mudança requer a existência de modelos fundamentados, espaços e tempos para a reflexão e a análise da prática, mas, sobretudo, apoios e incentivos aos professores proporcionais aos desafios que têm de enfrentar (Zabala, 2011, p. 1).

Além disso, Darling (2019) ressalta a importância de que na formação de professores (formação inicial) se estabeleçam as bases para aprendizagem ao longo da vida, pois a formação inicial, por exemplo, é um período relativamente curto quando nos propomos a pensar em todas as nuances que perpassam o ambiente de trabalho escolar, ou seja, nem tudo o que os professores precisam saber pode ser ensinado. Com isso, é preciso selecionar, fazer escolhas observando:

> [...] quais conteúdos e estratégias são mais eficazes na preparação de novos candidatos para que eles possam aprender com a própria prática, bem como sobre as percepções de outros professores e pesquisadores (Darling, 2019, p. 306 e 307).

A autora destaca alguns aspectos relevantes que nos possibilitam refletir sobre como os professores apendem a ensinar, trazendo um novo termo ao nosso conhecimento “expert adaptativo” do qual nos valemos para aprimorar as reflexões que serão empreendidas adiante para pensar no desenvolvimento das atividades profissionais docentes.

O que prepara um professor para ser um aprendiz ao longo da vida e um expert adaptativo é a importância de entender que por vezes é necessário deixar um pouco de lado ideias e rotinas que já são por nós consolidadas e abrir espaços para novas ideias.

> Para um expert adaptativo, descobrir a necessidade de mudar não e percebido como fracasso, mas, em vez disso, como sucesso e um aspecto inevitável e continuo do ensino eficaz (Darling, 2019, p. 310).

Ser um professor expert adaptativo é, portanto, ter a habilidade de observar o que pode ser mantido e o que precisa de mudança em sua própria prática. Desse modo, a autora nos apresenta alguns princípios de aprendizagem que podem facilitar o desenvolvimento dos professores, fazendo com que eles se tornem expert adaptativos e desenvolvam assim suas habilidades de ensino. Darling (2019) nos faz refletir sobre esses princípios e a partir de suas descrições percebemos que eles são compostos tanto pela influência de fatores intrapessoais quanto interpessoais.

O primeiro princípio refere-se **aprendizado por observação**. Primeiramente, podemos considerar que é impossível repetir práticas de ensino tal como observamos (Darling, 2019). Trazer experiências que observamos para as nossas práticas nem sempre vai ter o resultado esperado, pois vemos somente a pontinha do iceberg, não temos dimensão de todo o contexto que está posto por trás da prática, em que podemos citar o momento do planejamento e a intencionalidade da prática.

Darling (2019) afirma que “[...] aprender a ensinar exige que os novos professores reflitam sobre (e compreendam) a aprendizagem de maneiras bem diferentes daquilo que aprenderam com a própria experiência como estudantes” (p. 307). Isso é importante porque as experiências que vivenciamos durante a educação básica, podem trazer para nossa prática certos preconceitos em relação ao ensino e a aprendizagem. Um desses preconceitos é a crença da aprendizagem por meio da transmissão de conteúdos e desmistificar isso pode não ser uma tarefa tão fácil para os formadores de educadores. De acordo com as pesquisas realizadas por Darling (2019) este não é um problema que pode ser resolvido a curto prazo, por estar relacionado a crenças que foram geradas por experiências anteriores ao exercício da profissão docente.

O segundo princípio discutido pela autora passa pela questão do problema da execução. Essa questão ressalta que mais importante do que saber fazer é saber o porquê. De acordo com a autora sobre esse princípio são colocados alguns desafios.

Primeiro desafio: Estudos realizados pela autora revelam muitas vezes os estudantes de graduação, por exemplo, não utilizam na prática os conhecimentos adquiridos durante a formação.

Segundo desafio: Existem algumas questões referentes a profissão que só vamos nos deparar quando realmente estivermos no exercício da profissão. Em relação à outras profissões, à docência é uma das que mais encontra desafios na hora da execução prática. Isso se dá por alguns fatores: os preconceitos que os professores trazem a respeito das ideias educacionais podem ser maiores devido ao maior tempo de contato com a profissão, considerando o tempo que passamos como alunos na educação básica; os professores lidam com muitos alunos em sala de aula tendo que executar várias tarefas ao mesmo tempo e em outras profissões as tarefas são executadas com um número reduzido de clientes; ademais os professores precisam ser mais perspicazes para lidar com a dinâmica da sala de aula, como:

> Desenvolver uma presença de autoridade em sala de aula, ter um bom "radar" para observar e interpretar o que muitos alunos diferentes estão fazendo e sentindo a cada momento e ter habilidades para explicar, questionar, discutir, dar feedback, elaborar tarefas, facilitar o trabalho e gerenciar a sala de aula - tudo ao mesmo tempo - não é simples (Darling, 2019, p. 319 e 320).

Além disso, algumas situações que são importantes para a tomada de decisões eficientes, principalmente na prática de ensino, surgem do contexto prático. Acreditamos que seja devido essa imprevisibilidade presente no trabalho do professor. Assim como Darling (2019) e Canário (1998), Zabala (2014) também defende a importância da formação em contexto destacando que essa é uma abordagem essencial para o desenvolvimento profissional de professores e para a melhoria das práticas pedagógicas. Partindo de uma perspectiva de que a formação docente deve estar profundamente conectada com a realidade da sala de aula e com os desafios concretos enfrentados no dia a dia da escola.

Sobre essa questão Canário (1998), afirma que o trabalho do professor é permeado por singularidades, complexidades e incertezas. É bem colocado pelo autor quando enfatiza que a atividade docente tem um forte aspecto artesanal (artístico) que é baseado na improvisação. Assim sendo, no trabalho realizado pelo professor

> reside a impossibilidade de fundar as práticas profissionais dos professores em “receitas” passiveis de aplicação generalizada independentemente dos contextos. Os limites do modelo dominante de racionalidade técnica não se circunscrevem ao campo da prática profissional dos professores [...] (Canário, 1998, p. 11).

É nesse sentido que defendemos que não é possível falar em formação, em desenvolvimento da atividade docente sem considerar a pessoa do professor e o

contexto de trabalho, corroborando a ideia de formação em contexto defendido pelo referido autor.

O terceiro princípio que Darling (2019) nos apresenta é metacognição e o problema da complexidade. Esse princípio está relacionado com a capacidade do professor de refletir sobre seu próprio processo de ensino. Essa é uma tarefa extremante exigente, pois a atividade de ensino é complexa. A complexidade da atividade de ensino está presente nos múltiplos fatores com os quais os professores tem que lidar no cotidiano escolar que incluem as demandas internas da sala de aula e externas, que podem envolver a organização da escola e o contexto social no qual seus alunos estão inseridos.

A partir desses princípios é possível argumentar sobre alguns dilemas que acabam recaindo de certa maneira sobre os processos de formação de professores, que são as estratégias de ensino. Essas estratégias estão ligadas a duas dimensões a eficiência e a inovação. De acordo com Darling (2019) alguns educadores defendem veementemente a ideia das estratégias de ensino roteirizadas, o objetivo dessa estratégia é diminuir as variáveis práticas que podem não ser tão eficientes e garantir melhores resultados a partir de uma padronização da prática de ensino. Em contrapartida a ideia da padronização, outros educadores argumentam que um ensino eficaz é aquele que traz uma gama de diversificação, que seja interativo, criativo e leve em conta as necessidades educacionais de cada aluno.

Mediante esse impasse, surge o termo improvisação disciplinada, esse termo da ênfase tanto nos elementos disciplinados ou estruturados do ensino quanto na improvisação (Darling, 2019 apud Sawyer, 2004). É constatado que as abordagens altamente roteirizadas não favorecem as necessidades de aprendizagem individuais dos alunos. No entanto,

> materiais curriculares, ferramentas de avaliação e rotinas de sala de aula baseadas em teoria de aprendizagem sólida cuidadosamente ponderada, bem como estratégias de ensino bem-fundamentadas, ajudam os docentes a desenvolver uma eficiência útil em algumas áreas de seu ensino que criam condições para mais inovação e adaptação (Darling, 2019, p. 310 e 311).

Nesse sentido, é necessário trazer para a formação de professores aspectos que mostre a importância de buscar práticas que sejam, inovadoras e que considerem a individualidade de cada aluno, mas ressaltando a importância de certos aspectos que são rotineiros do dia a dia do professor para que ele não perca de vista os seus

objetivos. Dentre esses aspectos podemos citar o planejamento. O planejamento é um recurso rotineiro do cotidiano no professor que organiza todos os processos da prática de ensino e mantém em vista o objetivo de cada um desses processos. Por mais que, algumas vezes possam haver algumas mudanças e rotas durante a sua execução ter em vista seus objetivos é primordial para uma boa prática.

Tendo em vista os princípios que auxiliam os professores a desenvolver suas habilidades de ensino que foram até aqui abordados, consideramos relevante destacar algumas questões que nos são apresentadas principalmente por Canário (1998) que nos levam a refletir sobre aspectos importantes para que se possam vislumbrar uma mudança no processo de profissionalização dos professores de forma que sejamos conduzidos a “valorizar as noções de sujeito, experiência e contexto” (Canário, 1998, p. 11). Para o autor esse processo passa por questões que são fundamentais de serem entendidas para se pensar na formação em contexto, no fortalecimento de conhecimentos profissionais e nas possibilidades de minimizar as inseguranças e qualificar as práticas de ensino (Canário, 1998).

Canário (1998), apresenta algumas questões a serem consideradas. Na primeira **Da reciclagem a recursividade**, o autor aponta para a limitação de perspectivas formativas que entendem a formação como um processo de acúmulo de conhecimentos. Para o autor, essa perspectiva formativa deixa deficiências na formação inicial devido a uma prática descontextualizada, exigindo cada vez mais o retorno a momentos que foram vivenciados na formação inicial. Desse modo, “a formação continuada é encarada como uma simples extensão e complemento da formação inicial” (Canário, 1998, p. 12). Essa ideia de reciclagem pode ser coerente quando articulada a uma organização da formação fundamentada no diagnóstico das insuficiências das pessoas que estão a se formar. “É essa maneira de ver que justifica a ênfase no “levantamento de necessidades” das lacunas a preencher, através da formação” (Canário, 1998, p.12).

Tal forma de ver abre espaço para uma grande valorização de saberes que são adquiridos pela experiência. Desse modo, o foco da formação sai da figura do formador e passa para o sujeito que se forma. Esse foco na pessoa que aprende é permitido por essa valorização dos saberes experienciais, e para o autor ela se fundamenta sob um triplo ponto de vista:

> Em primeiro lugar, o saber (nomeadamente o saber profissional) só pode ser construído a partir da experiência que desempenha um papel

> de "ancora na realização de novas aprendizagens; em segundo lugar, a experiência para se tornar plenamente formadora deverá passar pelo crivo da reflexão crítica, o que implica aceitar a ideia de que a aprendizagem se faz, simultaneamente, contra a experiência (Bourgeois e Nizet, 1997); finalmente, a experiência corresponde a uma construção feita em contexto pelo próprio sujeito que articula e mobiliza lógicas de acção distintas (Dubet, 1994), (Canário, 1998, p. 12).

O entendimento desse triplo ponto de vista nos leva compreender que a valorização dos saberes experienciais está intrinsecamente ligada a valorização dos potenciais formativos que emergem dos contextos de trabalho, neste caso as escolas, e o reconhecimento das multiplicidades de interações que lá são oportunizadas (Canário, 1998).

É nesse sentido que o autor aponta para uma formação a partir da lógica recursiva “que corresponde, no essencial, a processo de mudanças de representações que o formador pode induzir ou facilitar, confrontando permanentemente os profissionais com visões “outras” do exercício da profissão” (Canário, 1998, p. 13). Sendo assim, em especial na formação docente, a passagem dessa lógica da reciclagem à lógica da recursividade só é possível quando a principal referência das práticas de formação, quer seja inicial ou continuada, for o contexto de trabalho desses profissionais. Essa é uma forma de “assegurar a diversidade a contextualização e a pertinência dos processos e ofertas educativas” (Canário, 1998, p. 13).

Zabala (2014) enfatiza que o aprendizado profissional do professor ocorre de forma mais eficaz quando está associado ao seu ambiente de trabalho. A formação não deve ser algo distante ou teórico, mas diretamente relacionado às situações reais que o profissional docente enfrenta em sala de aula. Acreditamos que o grande desafio que está posto para a formação de professores, seja o de buscar trazer para a formação a interação com a realidade educacional que o professor vai lidar para que ao chegar efetivamente em seu ambiente de trabalho possam ter as habilidades de ensino plenamente desenvolvidas. Um dos desafios colocados a esta questão é muito bem colocado por Canário (1998) quando aborda sobre as visões que se tem a respeito das qualificações e competências os profissionais docentes.

A segunda questão abordada pelo autor “**Das qualificações às competências**”, aponta para a diferença entre essas dimensões. De acordo com Canário (1998), as qualificações referem-se as certificações, títulos acadêmicos que

comprovam a aquisição de determinados conhecimentos necessários para o exercício de determinada profissão. Já o termo competências está associado ao saber mobilizar, “[...] a competência não é um estado nem um saber que se possui, nem um adquirido na formação. Só é compreensível (e susceptível de ser produzido em) “acto” e daí seu caráter finalizado, contextual e contingente” (Canário, 1998, p. 14).

No meio da formação profissional de professores esses termos são comumente distorcidos, muito se fala a respeito das competências, mas pensando nas qualificações. As competências emergem de processos de mobilização e confronto de saberes, em contexto profissional. Enquanto as qualificações têm a ver com a aquisição e a certificação de saberes. A distinção entre esses termos é crucial quando pensamos em uma formação em contexto, pois nos referimos às competências quando pensamos na escola como um lugar decisivo para a aprendizagem profissional dos professores (Canário, 1998).

Sendo assim, ao estabelecer uma correspondência entre esses dois termos, se não estiverem bem compreendidos, pode-se mudar o sentido e o entendimento da formação, transformando o seu valor de uso em uma valorização mercantil da formação expressa no seu valor de troca no mercado de trabalho.

Outra questão apontada por Canário (1998), é a **Da capacitação individual à coletiva,** a qual nos leva a refletir sobre a organização escolar, para tanto, o autor retoma as definições da “forma escolar”. A formação profissional nessa perspectiva dá espaço a uma formação voltada a capacitação individual. “Esta maneira descontextualizada de conceber a formação profissional é a principal responsável pela sua “ineficiência”, decorrente da ausência de um sentido estratégico para a formação” (Canário, 1998, p. 16). Portanto, é necessário considerar que ainda não alcançamos uma relação ideal entre o sistema de formação e o sistema de trabalho. Isso é necessário para que o contexto de trabalho, no caso a escola, possa ser um lugar onde as competências escolares sejam impulsionadoras do desenvolvimento das competências profissionais.

Nessa direção, cabe enfatizar que “as situações vividas pelos professores ocorrem no quadro de sistemas colectivos de acção cujas regras são, ao mesmo tempo produzidas e aprendidas pelos actores sociais em presença” (Canário, 1998, p. 16). É a partir dessas situações denominadas de “jogo coletivo” que são pensadas as singularidades de cada contexto (no caso o contexto de trabalho – a escola). A necessidade de superar a lógica de uma formação de professores, focada na

formação de indivíduos para a formação de equipes “[...] parece ser aconselhada pela evolução tendencial do papel do professor e pela desejável evolução das escolas no sentido de se transformarem em comunidades profissionais de aprendizagem marcadas pela cultura colaborativa” (Canário, 1998, p. 17). Portanto, é assim que o desenvolvimento profissional e organizacional das escolas começa a acontecer concomitantemente.

Complementando as considerações de Canário (1998), Zabala (2014) também destaca significativos aspectos para se pensar a respeito da importância e superar esse aspecto individualista da formação docente para uma formação que seja baseada na coletividade é o que o autor chama de colaboração entre pares e coloca esse aspecto como sendo uma característica importante que pode ser desenvolvida por meio da formação em contexto.

A formação em contexto promove o trabalho colaborativo entre professores. O compartilhamento de experiências, práticas e desafios, cria um ambiente rico para o aprendizado coletivo. E Essa troca de saberes entre colegas é uma forma poderosa de formação, pois valoriza o conhecimento prático acumulado na comunidade escolar. Além disso, pode favorecer o fortalecimento de uma cultura escolar unificada em que todos trabalham pelos mesmos objetivos (Zabala, 2014).

No entanto, ao olhar para a realidade escolar percebemos que desenvolver tal prática pode não ser tão simples, pois é preciso superar algumas barreiras. É preciso pensar que para que o trabalho colaborativo possa fazer parte da organização e da cultura escolar é necessário que tenhamos mais espaços e horários dedicados à colaboração e esse pode ser um desafio, pois é necessário um investimento de um tempo que as vezes os professores não querem dispor devido as altas demandas institucionais que já precisam conciliar. É preciso pensar também na disseminação de uma cultura de respeito e valorização entre os pares para evitar comparações e certos conflitos para que se possa estabelecer efetivamente um ambiente colaborativo e de aprendizado mútuo.

E, a última questão trazida pelo autor para se pensar em uma formação em contexto é a **Formação e identidade**. As discussões referentes a formação de professores e a construção da identidade profissional giram em torno das qualificações. Numa lógica que que considera que quanto mais certificações o profissional tem, mais ele é considerado apto e capaz de desenvolver o seu trabalho. Esse pensamento só faz aumentar a ideia que reduz a formação de professores a “[...]

qualificações certificadas por instituições formadoras que, sem que elas se traduzam por novos modos de pensar, de agir e de interagir, por parte dos profissionais, em contexto de trabalho" (Canário, 1998, p. 18).

É necessário evidenciar que "o que está em causa é produção de mudanças no modo de funcionamento interno dos estabelecimentos de ensino, bem como na natureza e diversidade de suas interações com o meio social envolvente" (Canário, 1998, p. 19). E exatamente nessa afirmação que reside a importância de novos estilos de formação cujo foco principal seja o suporte a elaboração e desenvolvimento de trabalhos em equipe. Essas são competências necessárias para lidar com as transformações estabelecidas nas instituições de ensino.

Pela compreensão desses aspectos podemos estabelecer uma correspondência entre formação profissional, a construção da identidade profissional e o desenvolvimento das habilidades de ensino. Pois, esses elementos vão se constituindo conforme as experiências vivenciadas, por isso o autor chama a nossa atenção para a importância da formação em contexto. Nessa perspectiva, a partir dessas quatro formas de se repensar a formação docente, Canário (1998) aponta para quatro dimensões essenciais que nos remete a uma nova reconfiguração profissional docente: O professor é um analista simbólico, o professor é um artesão, o professor é um profissional da relação e o professor é um construtor de sentido.

Na primeira dimensão o professor como analista simbólico, o professor é concebido como um solucionador de problemas que por estarem inseridos em um contexto (a escola) que é marcado pela complexidade e incerteza, nem sempre vão ter todas as respostas certas (Canário, 1998). Esse trabalho implica desenvolvimento de certas características como

> o desenvolvimento de elevadas capacidades de abstracção, a aquisição de uma visão sistémica que lhes permita lidar com a complexidade, o recurso sistemático à experimentação (aprende-se com o erro) e o desenvolvimento de modos de aprendizagem em exercício, na interacção com os pares [...] (Canário, 1998 p. 20).

Essas características fazem parte de m processo de formação que não dialoga com o modelo de formação baseado "fundado na memorização, na repetição na pedagogia do modelo, na competição" (Canário, 1998, p. 20).

As singularidades que permeiam a ação docente, faz com que o professor seja incapaz de replicar práticas com êxito nas diferentes situações de ensino. É nesse sentido que o autor destaca a segunda dimensão o professor é um artesão, é um

artesão porque ele está a todo momento tendo que atuar como um reinventor de práticas, adequando-as a diversidade e especificidades dos distintos contextos de ensino. Dessa maneira percebemos notoriamente mais uma vez a importância da formação em contexto pois “[...] na profissão do professor o saber construído na acção se assume como um saber de capital importância” (Canário, 1998, p. 20).

A dimensão relacional é um aspecto forte na profissão docente. É uma profissão na qual o professor investe toda a sua personalidade e os insucessos na profissão são evidentemente sentidos também como um fracasso pessoal. Sua atividade é definida tanto por aquilo que ele é enquanto pessoa (âmbito pessoal) quanto por aquilo que ele sabe (experiências e conhecimentos profissionais). Nesse sentido “a relação com os alunos impregna a totalidade do acto educativo, não pode ser ensinada, mas apenas aprendida, e engloba de modo inextrincável as dimensões intelectual e afectiva” (Canário, 1998, p. 21). Ao afirmar isso o autor nos conduz ao entendimento de que os professores aprendem também no conato com os alunos, quanto maior for esse contato mais elevada será capacidade de aprendizagem. E por consequência se tornarão melhores profissionais (Canário, 1998).

Essa relação nos coloca nitidamente frente a uma das limitações presentes em formações de professores que são dirigidas com base no modelo da racionalidade técnica. É dessa maneira que o autor apresenta a terceira dimensão para a reorganização da formação docente colocando o professor com um profissional da relação (Canário, 1998).

Atualmente percebemos que a escola atende um público que é marcado por uma diversidade muito grande, de acordo com o autor Canário (1998) acreditamos estar nesse ponto a dita dificuldade dos profissionais em educação em lidar com esses distintos contextos que se unem no momento da sua prática de ensino. “É nessa perspectiva que se valoriza como uma das dimensões essenciais do trabalho do professor a de ser, mais do que um transmissor de informação, um “construtor de sentido” (Canário, 1998, p. 22).

É importante reconhecer o sujeito que aprende como ator principal no processo de construção do seu conhecimento. Esse processo é conhecido como a construção da sua “[...] ´visão de mundo` (ou seja, de si próprio, da sua relação com os outros da relação com a realidade social)” (Canário, 1998, p.22). O desenvolvimento dessas habilidades só pode ser resultado de um processo de ensino que oportunize a seleção, a organização e interpretação das informações a que cada um é exposto (Canário,

1998). E só faz sentido se é selecionado e mediado de forma coesa e significativa é nesse aspecto que o autor afirma que o professor é um construtor de sentido.

Todos aspectos referentes ao papel do professor e as dimensões da ação profissional descritos e discutidos até então nos fazem refletir sobre o quanto a formação em contexto é essencial para o desenvolvimento de habilidades que são fundamentais para o exercício docente. Mas, para se repensar a formação profissional de professores é necessário romper com o modelo de ensino fragmentado, baseado na racionalidade técnica. É necessária uma formação que busque articular a dimensão pessoal, profissional e organizacional. Somente uma formação centrada na escola é capaz de tornar a articulação desses três pilares possível.

> Esta valorização do contexto de trabalho como ambiente formativo e da formação como processo de inteligência do exercício profissional tende a favorecer a emergência de um novo tipo de formador, que deixa de ser um "prelector" para se transformar num "agente de desenvolvimento ao serviço das pessoas e da organização" capaz de inventar dispositivos adequados aos problemas postos e aos respectivos contextos [...] (Canário, 1998, p. 23).

De acordo com Canário (1998) a fragmentação entre a formação e o ambiente de trabalho é comum em muitas iniciativas formativas tanto na formação inicial quanto na formação continuada. No entanto, temos percebido uma notória evolução nesse aspecto que tem encontrado cada vez mais espaços para discussões a respeito dessa problemática.

Sendo assim, a partir da articulação das perspectivas os autores abordados podemos chegar à conclusão de que a formação em contexto é um processo integrador e contínuo, que considera as interações sociais, os contextos específicos e a necessidade de refletir criticamente sobre as práticas. Essa abordagem não só enriquece o processo formativo, mas também prepara os sujeitos para lidar com a complexidade e a diversidade dos desafios educacionais e profissionais.

4 METODOLOGIA

Nesta seção, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa, sustentado na abordagem qualitativa e na pesquisa-formação, conforme Josso (2004) e Thiollent (2011). A escolha dessa perspectiva metodológica deve-se à sua potencialidade de articular investigação e formação, permitindo a análise das práticas de ensino em sua complexidade. São explicitados os sujeitos da pesquisa, os instrumentos utilizados para coleta de dados – como questionários e registros dos encontros formativos – e os procedimentos empregados na análise, sempre valorizando a dimensão colaborativa e o papel ativo dos professores iniciantes como protagonistas do processo investigativo.

A pesquisa em tela tem por objetivo principal analisar as possibilidades de aprimoramento e reflexão das práticas de ensino desenvolvidas por professores iniciantes atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental por meio do uso da investigação didática. Para tanto, buscamos: fomentar o uso da investigação didática por professores iniciantes na prática docente, verificar os desafios encontrados pelos professores para a realização da investigação didática, identificar os principais temas que emergiram da prática e as necessidades formativas dos docentes a fim de elaborar um documento orientador para o uso da investigação didática como um recurso no processo ensino-aprendizagem.

Desse modo, optamos pela pesquisa de abordagem qualitativa, a qual possui por característica a obtenção e análise de dados de aspectos subjetivos como percepções, comportamentos, atitudes, entre outros aspectos. Esse método de pesquisa possui inúmeras vantagens e, dentre elas, a possibilidade de maior interação com o público-alvo e o ambiente investigado. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 70) nesse tipo de pesquisa o “processo e seu significado são os focos principais de abordagem”, os dados são coletados de forma descritiva e a fonte são ambientes naturais, no qual o pesquisador é o instrumento chave, por estar em contato com o objeto de estudo.

Ainda dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa, envolvemos uma revisão bibliográfica com base em autores que fazem parte da linha teórica sobre investigação didática, práticas pedagógicas e prática de ensino, professores iniciantes, pesquisa-formação e formação docente a saber André e Pontin (2010), Garcia (2009); Papi e Martins (2010); Libâneo (2013), Canário (1998); Huberman (2000); Josso (2004);

Longarezi e Silva (2008), Cavaco (1992), Darling (2019) entre outros. A revisão foi fundamental para compreender as delimitações das temáticas destacadas na pesquisa, promovendo nossa aproximação com a tema e ampliação das possibilidades de discussão.

Dada as especificidades da pesquisa qualitativa e nos mantendo fiéis aos nossos objetivos, optamos por desenvolver uma pesquisa-formação. Ao nos aproximarmos dos autores da área entendemos que a pesquisa-formação em muitos aspectos se inspira na pesquisa-ação. Entendemos que a pesquisa-ação é uma prática formativa resultante da aproximação entre a pesquisa e a prática educativa que estabelece “um processo social e colaborativo de aprendizado, orientando os participantes a investigar e mudar suas realidades sociais e educacionais” (Menezes *et al.* 2020). Na área da educação, “a pesquisa-ação é principalmente uma estratégia de desenvolvimento dos professores e pesquisadores, de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem” (Menezes *et al.* 2020).

Thiollent (2011), tece suas contribuições a respeito da pesquisa-ação afirmado essa tem sido uma prática metodológica exitosa para a produção de informações e conhecimentos de uso mais efetivo no âmbito pedagógico. Ainda complementa ressaltando que esse é um campo marcado pela diversificação e ampliação, mas que tem sido erroneamente atribuído a qualquer tipo de tentativa de investigação da prática.

No âmbito pedagógico, o desenvolvimento da pesquisa-ação requer espaços e tempos diferenciados para a identificação de estratégias que são planejadas, implementadas e sistematicamente submetidas à observação, reflexão e transformação, e tem, como condição fundamental, a participação das pessoas envolvidas (pesquisadores e pesquisados), por meio de ações coletivas e relações dialógicas com a finalidade de transformar a realidade (Thiollent, 2011).

Baseadas nas premissas da pesquisa-ação desenvolvemos a nossa pesquisa-formação. Para Josso (2004), diferente de outras pesquisas onde o pesquisador se distancia do fenômeno e o observa para formular suas explicações, o pesquisador-formador faz o contrário, ele procura construir significados e sentidos, formar e (trans)formar-se durante a ação da pesquisa. A dimensão formativa da pesquisa-formação é um elemento essencial, no seu maior grau de importância, para o desenvolvimento da investigação da qual cada etapa é “uma experiência a ser

elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer" (Josso, 2004, p. 113).

Longarezi e Silva (2008), afirma que na pesquisa-formação, o pesquisador e participante da pesquisa são igualmente sujeitos e parceiros da pesquisa e da formação. Há o incentivo de constantes momentos de diálogo e todo o processo de investigação pode ser considerado como uma formação continuada. Para as autoras esses processos formativos que ocorrem dentro das escolas, denominados por Canário (1998) como formação em contexto, potencializam a prática da pesquisa, colocando-a como um instrumento elementar para compreensão e transformação da realidade, com bases cientificamente fundamentadas. A partir desse movimento podemos entender a conceituação da pesquisa-formação, ou seja, uma pesquisa que sai da escola e volta para a escola por meio de transformação da realidade.

No entanto, precisamos salientar que por mais benéfica que seja, desenvolver a pesquisa-formação requer algumas cautelas, como a importância de ter em vista que, cada etapa da pesquisa é uma experiência na qual todos os participantes devem refletir sobre a formação e seus processos mediante uma sustentação teórica. Consideramos que a articulação entre a pesquisa e a formação ainda é um desafio, necessário de se enfrentar para romper com a lógica de que a formação continuada serve para cobrir lacunas deixadas pela formação inicial que se estabeleceu ao longo dos anos. Para tanto, é primordial que os sujeitos envolvidos sejam despertos para a apreensão de novas aprendizagens e produção de conhecimento.

É mediante os aspectos apresentados que propomos desenvolvimento de uma pesquisa-formação que foi desenvolvida junto aos professores iniciantes atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino do Sul de Minas.

As ações realizadas durante o desenvolvimento da pesquisa no momento da coleta de dados seguiram as etapas que foram que foram delimitadas a partir das considerações dos autores a respeito da investigação didática, fazendo parte também do percurso metodológico. São elas:

1. **Situação problema -** refere-se à identificação de qual o dilema vem sendo enfrentado pelos alunos, qual a sua dificuldade de aprendizagem referente a certo tema ou conteúdo.

2. **Formulação de hipótese -** nessa etapa os professores formulam uma ou mais questões para buscar compreender o porquê das dificuldades apresentadas pelos alunos na etapa anterior.
3. **Coleta de dados -** o professor vai coletar da própria prática por meio da observação detida do processo de aprendizagem dos alunos quais as metodologias adotadas por ele que promovem ou não maior interação dos estudantes. Nessa fase um instrumento importante e ser revisitado é o diário de bordo, instrumento no qual o professor registra tudo o que aconteceu durante o desenvolvimento da sua prática de ensino.
4. **Análise de dados -** com os dados em mãos o professor vai buscar identificar padrões, tendências e nesse processo pode até mesmo ter uma percepção diferente do que foi realizado no momento da aula. Essa percepção proporciona o esclarecimento da questão principal da investigação didática que é a descoberta de uma possível solução para a situação problema.
5. **Implementação de mudanças -** o professor realiza mudanças na própria prática de ensino, necessárias para sanar as dificuldades apresentadas pelos estudantes.
6. **Avaliação e revisão -** etapa na qual os professores poderão refletir sobre a eficácia das novas mudanças e revisar constantemente sua prática de ensino com base na reflexão realizada.

Salientamos que a anuência para a participação dos professores foi coletada com a Secretária Municipal de Educação do município de Lavras-MG. O acesso aos profissionais se deu por meio de uma busca ativa, em que propomos a participação de encontros formativos que emitiram uma certificação de 20h. As 10h de certificação do curso serão correspondentes aos encontros semanais que ocorreram uma vez por semana com duração de 2h de forma presencial. As 10h restantes correspondem as atividades realizadas na escola e estudos dirigidos. Os encontros formativos tiveram por finalidade apresentar os(as) professores iniciantes o conceito de investigação didática, o modo como pode ser desenvolvida no contexto de ensino e refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem que suscitaram do processo.

Para conhecer o perfil pessoal e profissional dos professores participantes fizemos o uso de um questionário estruturado que nos permitiu ter acesso a essas informações. Participaram da pesquisa um total de cinco docentes do sexo feminino que atuam como docentes pela Secretaria Municipal de Ensino do município de

Lavras-MG em uma média de dois anos, em apenas um período. Quatro atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Uma delas atualmente está integrada a equipe do CEDET - Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento, mas durante a pesquisa fez menção ao seu tempo de atuação nos anos iniciais do ensino fundamental. Todas as professoras se formaram no curso de pedagogia, na universidade, em modalidade presencial e já participou de alguma formação continuada nos últimos dois anos.

Todas receberam pseudônimos para preservar a identidade. Os pseudônimos foram escolhidos tendo por referência a temática da pesquisa realizada que trata principalmente sobre a investigação didática. Sendo investigação um processo, uma busca sistematizada que visa a análise de algo estando vinculada a descoberta, a busca de soluções, nomeamos as professoras com palavras que se referem a clareza, a lucidez, a sabedoria e a descoberta do novo. Foram designadas as seguintes nomeações: Clara, Cristal, Íris, Lúcia e Sofia

A coleta de dados foi realizada a partir da gravação de áudio e transcrição dos diálogos dos encontros formativos. Durante as discussões buscamos evidenciar como tem se dado o desenvolvimento da investigação didática e os aspectos subjetivos em relação à experiência.

Por ser uma pesquisa realizada com professores iniciantes atuantes na rede municipal de ensino do município de Lavras, foi primeiramente requisitado o consentimento da Secretaria Municipal de Educação do município. Após esse momento realizamos o convite para professores (as) que atendiam os critérios para participação na pesquisa. Obtivemos o aceite de seis professoras, mas no momento de realização dos encontros contamos com a participação de quatro professoras.

Os encontros ocorreram de forma presencial no Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino na Universidade federal de Lavras. Os encontros formativos receberam a seguinte denominação “**Da prática para a prática: a investigação didática em foco**”. Esses encontros foram compostos pelas seguintes etapas:

- Acolhimento, preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (Apêndice B) e do questionário de perfil profissional e pessoal (Apêndice A).
- Discussão inicial para esclarecimento do tema envolvido investigação didática.

- Levantamento das situações dilemáticas encontradas em sala de aula pelas professoras com a discussão e proposição de mudanças na prática de ensino para o enfrentamento da situação dilemática encontrada.
- Conversa sobre a execução das mudanças realizadas na prática de ensino.
- Avaliação dos resultados obtidos com as mudanças implementadas na prática de ensino e sistematização das aprendizagens, conversa sobre os ganhos e desafios de vivenciar o processo de investigação didática.

Todo o desenvolvimento dessas etapas foram áudio gravados e transcritos para análise. O método utilizado para realizar a análise dos dados da pesquisa foi a análise de prosa, proposto por André (1983). De acordo com a autora, esse processo de análise se configura em “uma investigação do significado dos dados qualitativos” (p. 67). Tendo por base suas considerações ainda nos momentos de orientação e transcrição dos áudios foi possível realizar uma leitura preliminar dos dados, sendo a priori possível elencar alguns temas que apareceram com mais frequência nas falas das professoras. Já sendo possível também pensar nos tópicos que compuseram a descrição de cada tema. Tendo em vista que esses tópicos e temas podem ser alterados conforme as leituras e releituras do material, em consonância com o referencial teórico. A proposição definitiva desses temas e tópicos vieram a se confirmar a partir de uma leitura mais aprofundada do material.

De tal maneira esse processo resultou na delimitação dos seguintes temas e tópicos de análise:

QUADRO 1 - Organização dos temas e tópicos de análise

TEMAS	TÓPICOS
Da chegada na escola ao desenvolvimento da docência: Percepções do ser professora.	• Forma como elas se sentem quando se encontram em uma situação desafiadora. • Como elas se percebem nesse processo e como elas sentem que os outros as percebem. • Relações estabelecidas com os pares no contexto de trabalho.
Movimentos da investigação didática: desafios e possibilidades.	• Identificação da situação problema. • Formulação de hipótese. • Coleta de dados.

	• Análise de dados. • Implementação de mudanças. • Avaliação e revisão.
Dos achados do processo de investigação didática: O que ficou?	• Conscientização da própria prática. • Fortalecimento da identidade profissional. • Colaboração entre pares. • Diálogo entre a universidade e a escola • Desafio do tempo.

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2025).

Dessa feita, partiremos, a seguir, para a discussão dos dados e resultados considerando os temas acima descritos.

5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 Da chegada na escola ao desenvolvimento da docência: percepções do ser professora

Nesse momento inicial, no qual tivemos o primeiro contato com as professoras que participaram da pesquisa, cuidamos para que elas fossem bem recebidas e se sentissem acolhidas. Para tanto, preparamos um kit para registro dos encontros, das práticas realizadas em sala e um mimo com uma mensagem de boas-vindas e agradecimento pela participação na pesquisa.

Esse primeiro tópico foi construído a partir de um tema recorrente que se apresentou nas falas das professoras. Esse tema envolveu questões ligadas as relações estabelecidas com os pares no contexto de trabalho, a forma como os outros as percebem, e a forma como elas se sentem quando se encontram em uma situação desafiadora em relação ao processo de aprendizagem dos alunos.

Pensar sobre essas questões foi fundamental para as outras etapas do processo de análise, pois nesse momento percebemos que as falas das professoras eram carregadas de sentimentos múltiplos, a respeito do processo de aprendizagem e em relação a convivência com os pares, que influenciavam diretamente na profissionalidade e envolvia questões determinantes relacionadas a formação da identidade profissional. De acordo com Nóvoa (1992) a formação da identidade profissional é um processo de constantes lutas e dilemas, uma vez que é nesse momento que podemos experimentar ser e estar na profissão.

No momento de explicação do conceito e de como funciona a investigação didática foram surgindo no diálogo com as professoras falas que nos levaram a perceber o sentimento de frustação quando os alunos não avançam no aprendizado.

> Quando eu vi aquele gráfico, eu chorava (Professora Cristal).

> Eu acho que eu sinto culpa também. Muita culpa. Aquele dia que eu vi os gráficos. A Poliana mostrado pra mim na segunda-feira e por mais que a gente já tivesse conversado, esses números não representam os meus alunos. Isso é inquietante [...]. Acontece que, por exemplo, a Helena não avançava. Eu falava: − Meu Deus, o que é que eu fiz de errado? Eu faço atividade adaptada. Eu compro um jogo. Eu... Sabe? E mesmo assim, a Helena não está avançando (Professora Sofia).

> Eu acho que, falando da minha experiência no ano passado, porque eu fiquei o ano inteiro com a turma, eu acho que no início eu me sentia

> muito frustrada. De pensar se tinha um problema comigo, se eu não estava dando alguma coisa, se estava faltando (Professora Íris).
>
> A de antes se desesperava e se culpava e isso me causava um sofrimento tremendo pelo, por acontecer isso (Professora Clara).

Esse sentimento que as professoras demonstram em suas falas, de culpa, de frustração, marca um importante período de desenvolvimento profissional docente descrito por Huberman (2000) como a fase de entrada na carreira. Essa fase de acordo com o autor marca o período dos três primeiros anos iniciais na profissão docente. E nessa fase, os professores podem passar pelo o que ele e outros atores como Garcia (2009), Tardif (2014) e Vaillant e Marcelo (2012) descrevem como choque de realidade. Esse choque refere-se a presença dos desafios que são vivenciados durante o cotidiano da sala de aula. Uma ruptura entre o que é idealizado durante a formação inicial e o que realmente é vivenciado ao dar início ao exercício da profissão. E isso pode gerar diversas emoções angustiantes e inseguranças nos professores a respeito de si mesmo conforme destaca a professora Íris e dúvidas em relação a própria prática de ensino.

Além do sentimento de frustação com o processo de aprendizagem de alguns alunos, as professoras ainda tentam lidar com a visão que as outras colegas de trabalho tem sobre elas e há também uma preocupação que por vezes, as colocam em situação de comparar o próprio trabalho com o trabalho das professoras mais experientes. Pensar sobre isso pode parecer irrelevante, mas está intimamente ligado a prática de ensino que o professor realiza e na segurança do que fazem e do porquê fazem e isso aparece nitidamente nas falas das professoras

> Principalmente a gente que está ensinando agora e às vezes tem uma perspectiva que vai um pouco, é diferente da que as outras pessoas que estão mais tempo na escola pensam, a gente às vezes é muito questionado. Por que você não faz isso? Na minha sala, a gente sempre foi assim. [...] Porque elas não te perguntam perguntando de curiosidade, elas te perguntam questionando como se algo fosse ruim. (Professora Clara).
>
> [...] porque, tipo assim, às vezes a gente olha para o outro e fala: −Meu Deus, tá um silêncio naquela sala. E aí, você volta para a sua sala e fala, olha o caos da minha, né? E aí, vem o outro e fala assim: −Por que você não faz na sala? Por que você faz atividade em grupo? Por que você não deixa a sala em grupo? Porque, por mais que seja um caos, eles aprendem assim (Professora Sofia).
>
> Mas quem passou na minha sala e não viu o processo, viu a bagunça, eu estou vendo o processo (Professora Sofia)

> Eu também tinha, assim, vou comentar também, eu também tinha muito essa sensação, gente, quando eu comecei, que eu olhava para a sala do lado, o pessoal tudo sentadinho, bonitinho, e eu olhava para a minha sala, as crianças todas em pé. Assim, por mais que tinham algumas lá, né, conversando sobre o conteúdo, outras conversando com as que não eram, falava, gente, eu não estou tendo domínio de sala, não estou conseguindo (Professora Lúcia).

> Eu acho que para além do que as meninas falaram, fica muito para mim, e a Clara trouxe muito bem, o julgamento das outras professoras. Porque tem professora que te julga tranquilo, né? Dá um julgamento legal, um julgamento positivo. Mas tem umas que estão ali para te derrubar. Eu acho que elas têm um pouco de medo [...]. E aí você pode ter uma sala caótica, você pode ter uma sala tranquila. Sempre vai ter um defeito ali (Professora Cristal).

Nota-se no diálogo das professoras o quanto esse período inicial na profissão docente pode ser ainda mais desafiador, não apenas por se tratar de um período de adaptação da prática pedagógica, mas também pela intensa negociação da identidade profissional em face das expectativas, julgamentos e dinâmicas interpessoais do ambiente escolar. Ao expressar essas situações vivenciadas as professoras apresentam elementos que dialogam com Moita (1992), para quem a identidade docente se constitui em meio às experiências vividas e à interação com o contexto profissional. Do mesmo modo, Pimenta (1996) ressalta que a construção da identidade profissional não se dá de forma imediata, mas resulta da articulação entre saberes da formação inicial, saberes experienciais e saberes construídos coletivamente.

Frente a essas adversidades, outro aspecto evidente é a necessidade que as professoras sentem de ter que se posicionar frente a essas adversidades.

> Mais eu posso te dizer, que eu também sinto, pelo discurso aqui da gente, que é uma prova, de quem tá começando agora, porque eu já reparei, que pessoas que estão, há mais tempo, não se explicam, não, e a gente, se a gente não tiver, essa consciência, e essas provas, e essas informações, inclusive lá na escola, a gente vai ter que fazer, uma reunião, para mostrar os dados, do segundo ano, que a gente estava, eu estou no terceiro, porque as professoras, estavam falando, que os meninos, não sabem de nada, que a gente, então assim, olha o ponto que chegou, de tanto que elas estão descredibilizando, vai ter que mostrar, o resultado da secretaria de educação, falar aqui, o que elas fizeram, deu certo (Professora Clara).

> Aí eu falei assim, a gente tem que parar, então, quando elas percebem, que assim, a gente não está partindo do nada, e eu falei isso, com outro colega meu, que também é professor iniciante, e que

> as pessoas, ficam pedindo para ele, justificar, e eu falei assim: Você precisa, usar os seus argumentos, enquanto professor, você precisa dizer, que você não está passando atividade para eles brincarem, à toa, eles não vão lá, para fora, para poder, porque você está cansado deles na sala de aula, tem um propósito, porque comigo, é ruim a gente justificar, é ruim, mas enquanto eles, não perceberem, que a gente, não fez aquilo do nada, que nós temos um objetivo, que tem um porquê, aquilo tudo, e que nós, que a gente não comprou, o nosso diploma (Professora Sofia)

> De olhar, de enxergar o que a gente tá fazendo tem validade. Parece que a gente chegou na escola e caiu de paraquedas e a gente nem fez uma pedagogia. Olha a impressão que dá. Você tá lá, você chegou assim, eu tava na minha casa aí você fala: − Ah hoje eu já quero dar aula lá no primeiro aninho. Aí eu vou lá no primeiro aninho e vou dar aula. Eu fico com essa impressão. Elas invalidam muito a gente (Professora Cristal).

Esse posicionamento, no entanto, não parte de um pensamento de rebeldia inconsequente. Ele resulta de um processo de tomada de consciência do profissional que se deseja ser (pensando na identidade profissional) e dos objetivos que se pretende alcançar com a turma, referentes ao processo de ensino e aprendizagem. Esse processo de tomada de consciência é destacado de acordo com Moita (1992) ocorre quando o professor se percebe não apenas como executor de tarefas, mas como sujeito que se constrói a partir de escolhas, valores e práticas. E esses são pontos bem demarcados pelas professoras quando dizem que:

> [...] o que me ajudou a sair desse estado de frustração e talvez infelicidade, me ajudou até mesmo a ter uma realização no que eu faço é da consciência daquilo que eu fiz, daquilo que eu poderia melhorar e daquilo que não cabe a mim. Então, seja nesse sentimento de frustração ou até mesmo para realizar boas práticas, de saber o que eu estou fazendo e por que eu estou fazendo e ter coerência com aquilo que eu acredito. A partir do momento que eu tive consciência de falar, olha, tudo bem se você faz assim, mas, eu faço assim porque na minha formação eu acredito assim e quem eu quero formar eu acredito assim, sem dá juízo de valor, porque eu acho que isso é o que traz. E aí, foi aí que eu me encontrei, porque antes eu ficava, ai meu Deus, eu tinha que estar fazendo igual a fulano. Aí às vezes eu negava quem eu era. Vocês me conhecem gente, eu sou professora, eu sou assim. E aí eu me sentia mal, eu sentia como se eu não fosse eu mesma. Aí quando eu comecei a perceber quem eu era, quem o outro era e que para eu alcançar aquilo que eu precisava alcançar eu não precisava ser como o outro, me ajudou muito (Professora Clara).

> Mas, também, o que foi importante ainda é, para mim, eu acho que é a troca com outras pessoas, outras professoras. Eu falo isso porque, por exemplo, quando eu era da outra escola, eu entrei junto com outras meninas que também eram professoras iniciantes e a gente saia da sala e falava, nossa, gente, foi um caos. Ela olhava para mim e ela não dizia assim, nossa, minha sala foi perfeita. Ela não dizia, ela dizia,

> nossa, na minha foi pior [...]. E aí, quando você conversa com outra pessoa que não te julga e que te acolhe e que te fala, olha, foi ruim para você, mas para mim também foi. Faz assim da próxima vez e eu digo, nossa, foi ruim para você daquele jeito. Tenta, é uma troca, você não se sente num limbo, você não se sente um lixo. Porque esse é esse sentimento, tipo assim, comigo nunca dá certo, comigo o menino não avança. E aí, quando você encontra um par que fala assim, calma, nós estamos, mesmo barco furado, nós não vamos afundar, tira o peso das suas costas e fala, tá tudo bem. Para mim foi importante isso também (Professora Sofia).

> Mas sobre identidade profissional, eu vou concordar com o... Esqueci o nome do cara gente. Tardif. Que a gente carrega muito o que é a gente. A gente leva muito para a sala de aula o que é a gente. E eu demorei um pouco [...]. Muito do pessoal. Porque, às vezes, quando falam de identidade profissional, a gente entende de professora que é só o que a gente só aprendeu ali. Só que a gente tem que carregar a teoria. E a gente se coloca muito de fora. É porque eu sou iniciante na pedagogia, mas porque eu sou professora por um certo tempo na educação física. Então, eu tinha muitas dificuldades na educação física que eu consegui compreender na pedagogia sobre ser eu mesma. E quando você não é você mesma e você se deixa levar pelas outras, que elas trazem para você, eu vou falar de outras professoras mesmo, você fica muito mais frustrada. E a sua aula, ela não consegue... Você não consegue atingir os meninos, porque você não trouxe nada de você ali. Então, uma coisa que eu aprendi muito foi trazer de mim (Professora Cristal).

As falas das professoras demonstram que o período inicial da docência e a constituição da identidade docente pode ser um momento conturbado. E esse período passa por vários trajetos que vai desde a insegurança inicial e da comparação com os pares à conquista da autonomia e da autenticidade. Para tanto, é fundamental contar com o apoio dos pares semelhantes. Sobre isso, Vaillant e Marcelo (2012) destacam que os professores iniciantes se beneficiam ao compartilhar experiências entre si, pois vivenciam dilemas semelhantes relacionados ao “choque de realidade”, à insegurança e à construção de repertórios didáticos. Esse apoio fortalece a confiança e reduz a sensação de isolamento. E Huberman (2000), ao tratar da fase de entrada na carreira, ressalta que a socialização com colegas em início de percurso é um elemento fundamental para enfrentar os primeiros desafios, constituindo uma forma de “sobrevivência coletiva” frente às dificuldades do cotidiano escolar.

Não só de pares semelhantes como de pares experientes também como destaca uma das professoras participantes da pesquisa.

> Eu conversei com outras pessoas experiente. O ano passado, depois que eu conversei com ela, melhorou tudo. Ela falou: − Sofia, tá tudo bem, tá?. Você não precisa ficar em conta de tudo o tempo todo. Isso não quer dizer que você é ruim. Pra mim, foi nesse momento. Eu tinha

> isso muito em mente. Eu olhei e falei, nossa. Eu tô dando muito. Não que eu não estivesse. Eu estou olhando só pra Helena, né? Só que de 15... 12, já estavam alfabéticos (Professora Sofia).

Tardif (2014) evidencia que a docência é constituída por diferentes tipos de saberes – curriculares, pedagógicos, experienciais. O apoio de professores experientes é central para a transmissão e reconstrução desses saberes, funcionando como referência prática e modelo de ação para os iniciantes. Nesse sentido Cavaco (1992), também corrobora apontando que, no início da carreira, os professores ainda não têm domínio cognitivo pleno das estruturas profissionais, sendo imprescindível o contato com docentes mais experientes para compreender a complexidade da profissão e desenvolver estratégias de enfrentamento.

Além disso, poder dialogar e conversar sobre os processos de ensino e aprendizagem sem que haja julgamentos, são fatores essenciais para superar as adversidades e validar as experiências, permitindo que cada professora encontre sua própria voz e se afirme como profissional, trazendo sua essência para a sala de aula. Esse apoio vai contribuir exponencialmente para um processo de construção da identidade dos professores iniciantes, permitindo-lhes superar a frustração, a insegurança e o julgamento, e, assim, consolidar-se como profissionais engajados e eficazes.

Notamos que tratar com as professoras sobre esses tópicos que apareceram na análise foi fundamental para o avanço das práticas relacionadas ao processo da investigação didática que foram realizadas durante os encontros formativos. Pois, ter a segurança do que se faz em relação ao processo de ensino-aprendizagem, de que lugar você está e qual pretende alcançar e fundamental para traçar percursos corretos. E além disso ter a segurança da prática de ensino que está realizando é primordial para que os processos de reflexão que envolvem a investigação didática sejam vistos de forma qualitativa e não culpabilizante.

5.2 Movimentos da investigação didática, desafios e possibilidades

5.2.1 Identificação da situação problema

Os dados analisados nesse tema visam apresentar o processo de investigação didática. Pensando nas possibilidades do trabalho docente a partir do uso da

investigação didática, a base dos encontros formativos com as professoras foi a realização de um processo de investigação didática. Esse processo partiu de algum tema ou conteúdo que ainda não havia sido consolidado pelos alunos. De tal maneira a análise resultou de cinco processos de investigação didática que foram realizados pelas professoras em sala de aula.

O que realizamos durante esse processo foi trazer para o conhecimento das professoras práticas reflexivas que já eram realizadas por elas, mas que por vezes não eram reconhecidas. De acordo com Dewey (1959) reconhecer e legitimar esses processos de reflexão que são realizados na prática de ensino são fundamentais para o aprimoramento e transformação da mesma.

Para Dewey (1959) o desenvolvimento do pensamento reflexivo “origina-se no confronto com situações problemáticas” (Dorigon; Romanowski, 2008, p. 10). Após a discussão sobre o entendimento a respeito da investigação didática, foi possível identificar momentos de confronto com situações problemáticas que eram vivenciadas em sala de aula nas falas das professoras.

> E aí eu estou percebendo isso não só no que eu vou falar de matemática, mas de um modo geral que é uma dificuldade de interpretar o que a comanda pede, o que a atividade pede (Professora Clara).

> Na lógica da rima, eles não compreendem o final da palavra. O som no final da palavra. Toda vez que eu pergunto, é o começo. Eles falam que é o começo pra mim. Tipo, casa. Eles não vão comparam com o SA mas com o CA. Aí eu começo casa, eles cabelo, as palavras com CA. Ele é. A minha dificuldade com eles é que eu estou trabalhando bastante com a turminha, é essa. Eles não conseguem compreender que é o final. Por exemplo, a gente usou o texto de Jardim e Jasmim. É uma quadrinha. Eu pergunto, eles falam, eles trazem palavras com JÁ (Professora Cristal).

> [...] A minha turma é uma turma de segundo ano, a maioria são alfabéticos, mas eu ainda tenho quatro crianças, assim, duas delas estão silabando e outros dois estão saindo quase para o alfabético, mas ainda não. E aí, eles leem muito pausadinho. Então, o que eu queria é fazer mais atividade de leitura para que eles pudessem ter mais fluência e conseguir fazer com maior autonomia (Professora Sofia).

> Leitura, matemática básica, escrita, sabe? Muitos alunos que não conheciam nem todas as letras do alfabeto. Então, isso no terceiro ano [...]. O maior problema, obviamente, para o quarto ano, nesse caso. Seria justamente a questão da alfabetização. Conversei muito com eles, além de fazer as avaliações. Uma coisa que todos eles tinham em comum, todos. Sem exceção, todos esses seis. É que eles não

> tinham contato com o livro em casa. [...] Na escola eles tinham obviamente [...] (Professora Íris).
>
> Mas na hora de partir para as continhas com o número reserva, na multiplicação, aí eles confundiam. Porque ao invés deles fazerem, por exemplo, dois vezes um e somar o número que estava lá na reserva, eles somavam dois mais um, três mais um, quatro. Aí põe o quatro lá embaixo. Não multiplicava antes de somar o número da reserva (Professora Lúcia).

É nitidamente observado nas falas das professoras o processo de tomada de consciência das situações dilemáticas enfrentadas por elas com os alunos.

A professora Clara expressa a dificuldade que enfrenta com os alunos em relação a interpretação, principalmente em problemas matemáticos, durante a conversa foi relatado pela professora que os alunos tem dificuldade em entender o que o enunciado das questões pede e pensar em uma solução, o que gera constantes questionamentos por parte dos alunos que sem entender o que é para fazer, buscam suporte nas explicações e leitura da professora.

A professora Cristal expos que seus alunos estavam com dificuldade em encontrar as rimas nas palavras, eles confundiam achando que a rima estava na inicial das palavras e não no som final.

Já a professora Sofia identifica questões pontuais com alguns alunos que fazem uma leitura mais segmentada e outros alunos que apesar de serem fluentes na leitura, precisam desenvolver uma autonomia para que possam realizar as atividades sem que precisem de suporte a todo momento. O que está um pouco ligado a questão da professora Clara que tem o objetivo de melhorar as habilidades de interpretação dos alunos.

A professora Íris relata que os alunos apresentam bastante dificuldades em relação aos processos de alfabetização, problemática que foi encontrada por ela ao assumir a turma no terceiro. Ao assumir a turma novamente no quarto ano do ensino fundamental I, tentou atuar sobre as dificuldades dos alunos que ainda não conseguiram alcançar minimamente os objetivos propostos para o terceiro ano. Além disso ao dialogar com os alunos a professora percebe que a falta de ter contato com livros de histórias ou com diferentes portadores de texto é um fator crucial, para a dificuldade do desenvolvimento do processo de alfabetização dos alunos.

Por fim, professora Lúcia, traz questões pontuais que estava vivenciando com seus alunos em relação a operacionalização do cálculo de multiplicação, uma

dificuldade que estava expressa principalmente ao realizar as operações com número reserva.

A tomada de consciência dos problemas existentes no processo de ensino é um momento importante, pois compõe a primeira etapa do processo de investigação didática, **situação problema**, que conforme já explicado refere-se ao momento de identificação de qual dilema vem sendo enfrentado pelos alunos, qual a sua dificuldade de aprendizagem referente a certo tema ou conteúdo.

5.2.2 Formulação de hipótese

Após a identificação da situação problema ocorre a segunda etapa que é o mento de **formulação de hipótese** nessa etapa os professores formulam uma ou mais questões para buscar compreender o porquê das dificuldades apresentadas pelos alunos na etapa anterior. Passado esse momento de identificação da situação problema os professores buscam por questões que visam auxiliar o processo de definição dos próximos passos. De acordo com Dewey (1959), uma questão bem formulada já é meia resposta dada. E esta é uma etapa que deve ser desenvolvida com criatividade e imaginação para que possam se criadas boas soluções que sejam possíveis de serem aplicadas.

> [...] formular uma hipótese não é uma atividade regrada, mas requer habilidade, autocontrole e precisão. É necessário aprender a distinguir entre uma hipótese cuidadosamente construída e conjecturas insensatas, baseadas em emoções ou imaginação fantasiosa (Dorigon; Romanowski, 2008, p. 11).

Durante a conversa com as professoras percebemos que a formulação da hipótese parte do desejo que elas possuem de fazer algo para que os alunos possam avançar e superar as suas inseguranças.

> Então eu quero pensar em alguma coisa que ajude eles a interpretar (Professora Clara).

> Então acho que às vezes é uma dependência, um medo de errar, que ela fala, não vou nem tentar deixar alguém fazer por mim. [...] Porque eu percebo que esses quatro, dois não, mas os quatro não, dois eles não querem nem participar. Uma finge que tá fazendo e eu vou ver, tá cheia de rabisco, tadinha. O outro, extremamente vergonhoso, chega até a chorar, às vezes (Professora Sofia)

> Porque eles estavam tão atrasados com relação aos outros. Que qualquer coisa que eu tentasse avançar, eles ficariam parados no

> meio do caminho. E isso é desestimulante para a criança também. Então, era uma situação bastante complicada. Então, eu pensei que a primeira questão que eu precisava resolver era o contato deles com a leitura (Professora Íris).
>
> Não multiplicava antes de somar o número da reserva. Aí eu queria, né, trazer algumas possibilidades pra sanar essa dificuldade (Professora Lúcia).

Ao analisar as falas das professoras percebemos que a formulação de hipótese se constitui como uma etapa importante para o processo da investigação didática. Ao formular uma hipótese, o professor define um foco específico para sua reflexão. Em vez de uma análise vaga da sua prática, ele passa a investigar uma possível relação entre suas ações e os resultados observados nos alunos em situações específicas como as descritas pelas professoras. É um ponto de partida para a coleta de dados.

5.2.3 Coleta de dados

Dewey (1959) destaca que quando nos deparamos com uma situação problemática logo já pensamos em maneiras de superá-la ou contorná-la. No entanto, nesse momento salientamos um passo que consideramos ser crucial para o enfrentamento dessas situações problemáticas que é a observação do que já foi realizado na prática de ensino para se alcançar os objetivos almejados em relação ao processo de aprendizado dos alunos.

Nesse sentido, Dorigon e Romanowski (2008) destacam que “a reflexão oportuniza voltar atrás e rever acontecimentos e práticas” (p. 9). Fazer esse movimento de retomada é importante para a definição dos próximos passos.

> Eu tentei fazer eu ler e eles interpretarem. Só que eu percebi, que eles estavam ficando muito dependentes de mim. Aí eu tentei colocar em grupo, aí estava embananando tudo, porque começava, aí mais ou menos, qual que é o número? Aí eu falei, tá, vamos diminuir um pouco, dupla. Continuou ainda, alguns pegaram, outros não. E individual que também continuou (Professora Clara).
>
> Aí a gente já trabalhou algumas coisas de rimas. A gente trabalhou música. A gente trabalhou na oralidade e textos. É de marcar mesmo, de pegar e marcar (Professora Cristal).
>
> A primeira coisa que eu fiz foi conseguir uns livros simples. Esses livros menores, leitura simples, rápida, levinho. Disponibilizei na sala para eles começarem, pelo menos, a ter contato com a leitura. E aí, comecei a fazer em conjunto com eles a leitura desses livros. Fiz um caderninho de PDI para cada um deles, com atividades individuais

> para todos eles, de acordo com a dificuldade que eles tinham. Então, os alunos que estavam em uma fase silábica, e era para tentar avançar para um alfabético, os que estavam ainda lá no início. Tinha aluno que estava muito próximo de garatujas. Eles estavam, tipo assim, rabiscando. Eles não sabiam traçar letras. Era uma situação muito delicada, assim. Então, esses eu tive que colocar atividades mais simples (Professora Íris).

> E aí num primeiro momento, né, pensando em ensinar essa dificuldade, o que eu fiz? Voltei no que eles sabiam. Eles sabiam somar, né? E somar quando tinha o número reserva. Então, eu falei, vou voltar com eles lá atrás um pouquinho, né? E reforçar essa questão da adição com o número reserva, né? E aí o que eu pensei? Dando uma pesquisada, assim, nas atividades mais prontas, assim, eu vi umas atividades que tinha uma bolinha em cima, assim, pra poder marcar que o número reserva ia ali dentro, né? E eu não tinha usado isso assim antes. Porque eles já estavam somando bem. Aí eu falei, vou usar essa com a bolinha em cima, marcando onde tem o número reserva, porque aí eles vão, né, pensar que tem um número lá em cima e que o número que tá lá em cima é pra ser somado, né? [...] (Professora Lúcia).

> Então, eu tenho na minha sala, eu fiz, na verdade, uma caixa de leitura. E aí, nela tem leituras mais complexas e aí eu divido. Quem já tá lendo super bem, eu dou textos pequenos pra ler, se não, se está mais ou menos frases e quem não dá, eu tenho tipo uns joguinhos, por exemplo, pra escrever o nome da palavra (figura). Então, salada, essas coisas. E outras pra ler palavras também bem curtinhas.
> Só que, qual que foi a minha dificuldade? A minha ideia era entregar pra esses grupos e deixarem eles fazerem (Professora Sofia).

Nesse momento as professoras realizaram um processo reflexivo de pensar nas atividades que já foram desenvolvidas com os alunos em prol da aprendizagem. Para esse processo destacamos a importância do uso do diário de bordo, ou diário reflexivo. Conforme André e Pontin (2010), esse é instrumento importante, onde o professor registra a sua prática de ensino, como se deu o processo de aprendizagem dos alunos, enfim, o que acontece no cotidiano da sala de aula.

Fazer esse registro cotidianamente pode ser um desafio frente a rotina de trabalho que muitas professoras possuem, no entanto ressaltamos a importância de que essa prática de registro possa ser uma opção ao menos em processos de ensino-aprendizagem que o professor julgar serem primordiais para uma boa apreensão de alguns conteúdos que são essenciais para o entendimento de outros desdobramentos.

> Eu, pelo menos, tenho um hábito de quando eu tô fazendo algumas coisas, assim, de registrar (Professora Cristal)

> Eu gravo uns videozinhos, eu não posto pra ninguém. Mas eu gosto de ver depois. Eu tiro um tanto de foto (Professora Sofia).
>
> Eu também (Professora Clara).

As professoras destacam esse hábito e inclusive ressaltam o uso de recursos digitais para registro em vídeo e imagem das práticas desenvolvidas. Consideram que esse hábito permite que elas observem diversos acontecimentos que passam despercebido durante a prática de ensino e também a evolução no crescimento dos alunos.

> Eu fiz uma atividade com valor posicional, né? Com material dourado, né? E aí, gente, foi 20 minutos de silêncio, assim, concentração. Silêncio, assim. Concentração. E aí, depois que eu fui parar pra ver o vídeo, eu escutei no vídeo um menino olhando pra trás falando pra ele, Não, é 135. Aqui é o 100. É um quadrado grandão. E eu não tinha percebido, sabe? (Professora Sofia).
>
> Além dessa evolução, dá também pra você ver a evolução dos meninos. E o tamanho, gente [...] (Professora Cristal)

A respeito da coleta de dados podemos concluir que esse momento de busca das atividades que já foram realizadas é importante para subsidiar a próxima etapa, análise de dados, e que a inserção dessas novas práticas de registro pode favorecer esse processo reflexivo.

5.2.4 Análise de dados

Posteriormente a esse momento, de coleta de dados, os professores partem para a etapa de **análise dos dados.** A partir da análise dos dados coletados, os professores buscam identificar padrões, tendências de metologias que foram adotadas durante a prática de ensino. Ao realizar essa análise é possível até mesmo que o professor tenha diferentes percepções das ações que foram empreendidas durante o momento da aula.

Shon (2000), traz contribuições relevantes para pensarmos sobre a reflexão presente na prática de ensino, destaca, portanto, que esse momento de análise posterior a ação docente realizada é um processo de **reflexão sobre a ação**. Nesse processo, o professor faz uma retrospectiva da sua própria prática de ensino buscando identificar quais as ações contribuíram ou não para o êxito do processo de

aprendizagem. Essa reflexão sobre a ação, destacada por Shon (2000), torna-se evidente nas falas das professoras

> Aí tentando fazer todo esse movimento, mas eu percebi que o problema não está na leitura. Mas na identificação de dados do enunciado e de comandos do enunciado. De interpretar. Aí eu tinha pensado em fazer esse registro que o meu professor me ensinou no Ensino Médio que é de circular os dados, sublinhar qual que é a comanda para que eles consigam olhar o enunciado já tendo em vista isso, sabe (Professora Clara).
>
> Eu percebi que os meus meninos, eles não estão identificando o som das silabas, sabe, ba, be, bi, bo, bu, mesmo. O silabário mesmo assim. É e aí eu pensei para avançar nas rimas. E eu comecei a trabalhar com eles o silabário de ba, be, bi, bo, bu mesmo, silabário mesmo (Professora Cristal).
>
> Só que aí começou:
> − Professora, olha isso aqui.
> − Professora, eu não sei o que é.
> Falei, não, vou usar outra estratégia. Vou chamar na minha mesa e vou ir tomando essa leitura. Começou aí muito bem, só que assim, demanda muito tempo e eu tenho que fazer uma pausa muito grande (Professora Sofia).
>
> Aí levei com a adição, deu muito certo, né? Ajudou eles bastante a saber, assim, o lugar e o momento que tinham que somar o número que estava de reserva lá em cima.
> Aí, o que eu percebi? Ajudou, né, voltar lá atrás na matemática, ter esse lugar certo de colocar o número reserva. Ajudou eles a pensar, mas ainda tinham umas crianças que tava somando ou que colocava o número lá em cima, mas ignorava eles. Fazia, tipo assim, dois vezes um, dois, e ignorava o que tava lá em cima (Professora Lúcia).
>
> A intenção era que eles fizessem isso como uma atividade complementar em casa. Obviamente, não teve sucesso, porque a atividade em casa não funciona mais. Eu não sei o que acontece.
> [...] Isso acontece muito. E a maioria dos meus eram casos, assim, desses que tinham mais dificuldade, eram pais que não se preocupavam, não buscavam, não acompanhavam e não estimulavam também (Professora Íris).

Ao realizar essa retrospectiva do que foi realizado na prática de ensino, notoriamente, as professoras logo já identificam o porquê de as ações empreendidas até então não terem sido exitosas. Esse é um processo que precisa ser realizado com muita clareza e reflexão, pois o que está em xeque não é se o professor é bom ou ruim em seu trabalho. O que se busca nesse momento é pensar em práticas de aprendizagem que sejam mais personalizadas aos dilemas de aprendizagem dos alunos. Pois, partimos do princípio de que a todas as ações empreendidas na prática de ensino são em benefício da aprendizagem dos alunos.

De acordo com Dorigon e Romanowski (2008) a análise das ações já realizadas na prática de ensino, é um processo essencial de raciocínio que permite aos professores aprenderem com a experiência, aprofundarem a sua compreensão do ensino e, consequentemente, desenvolverem práticas mais eficazes e informadas. É um ciclo contínuo de ação, reflexão e aprimoramento.

5.2.5 Implementação de mudanças

No contínuo processo de reflexão, no qual buscamos o aprimoramento das práticas de ensino-aprendizagem a fase de **implementação de mudanças** na prática de ensino se destaca como uma etapa crucial e indissociável, configurando-se como o momento em que os professores colocam à prova todas as hipóteses e estratégias que formularam para solucionar as situações-problema identificadas.

Nesse tópico buscamos evidenciar como essas mudanças ocorreram. Foram momentos de muito enriquecimento onde as professoras acabavam percebendo que para que o conhecimento fosse importante para o aluno era necessário as práticas também fizessem sentido para elas. De acordo com Franco (2016, p. 541)

> um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno.

Portanto, ter a segurança do que se faz e no porquê se mostrou fundamental, por isso a discussão apresentada no tópico anterior que envolveu questões relacionadas a identidade profissional foi crucial para o desenvolvimento das implementações de mudanças. À medida que as professoras iam revelando as práticas que foram realizando nessa etapa do processo da investigação didática era nítido o desenvolvimento do pensamento reflexivo que Dewey (1959) destaca.

> Então, era uma situação muito delicada. E eu percebi que eu ia ter que lidar com isso sozinha, no tempo que eu tivesse disponível em sala. Só que, eu não tinha como parar. Geralmente, eu usava qualquer espacinho que sobrava, assim, sabe? Para tomar uma leitura, trabalhar as letras, trabalhar a sílaba, conversar para ver se eles começavam a entender, tipo, comando simples. Acabou que, no final, ali, com o processo de trabalhar a leitura, eu comecei a trabalhar esses livros na sala, usar as palavras e as histórias e frases dos livros que

eles estavam tendo contato em outras atividades, de língua portuguesa, em problemas matemáticos (Professora Íris).

Mas aí, pra entrar na multiplicação de novo, eu já não quis pular logo, assim, né? Pra multiplicação lá com o número reserva. Aí eu voltei no momento do jogo de novo. Aí eu fiz um jogo rápido lá com eles [...]. E eu fiz com todos os números, só que eu percebi que quando chegava em números maiores, eles tiveram muita resistência em usar o material de apoio [...]. Então, falei assim, ah, nesse primeiro momento, né, como a gente tá introduzindo, vou tirar esses números maiores, focar no 2, no 3, nesses números que eles têm mais domínio, né? Que são menores. Aí eu fiz isso. Aí, né, a gente brincou aqui nesse primeiro momento, percebi essas coisas, anotei aqui. Aí o que eu pensei pra trazer as multiplicações no terceiro momento. Aí eu trouxe a folha de novo, né, com as multiplicações, com o lugar marcado. Aí antes de entregar a folha pra eles, eu fiz uns exemplos com eles no quadro, né? A gente fez coletivo ali. E sempre marcando o lugar onde tinha que colocar o número reserva e que onde tava o número reserva não multiplicava, somava. [...] Vou fazer de duplas produtivas, né. Aí, nessa análise que eu fiz, assim, lá, né, aí eu pesquei mais ou menos, assim, quem que tava errando com mais frequência de não somar o número reserva, quem tava ignorando e fui agrupando, assim, dessa forma, tá? E quem já tava acertando todas as continhas, coloquei com quem já tava acertando mais todas as continhas. Também fui separando, assim, pra eu poder auxiliar mais quem tava nas dificuldades (Professora Lúcia).

A gente brincou de Uni, duni, tê. Aí eu trabalhei só que eu trabalhei uma de cada vez. Aí eu trabalhei a Uni, duni, tê primeiro. Eles brincam lá de parzinho, etc e tal. Aí na sexta-feira eu tinha um piquenique lá na pracinha. Eu levei eles e ensinei uma forma diferente deles brincarem. A gente brincou bastante, né? Que era pôr uma mão por cima e outra por baixo. Batendo, fazendo um círculo. E a gente só ficou na brincadeira na quinta e na sexta. Quando eu cheguei na segunda-feira, eu levei o texto. Fiz impresso pra cada um. Dei pra eles no caderno. Pra eles sentirem, verem o texto, ver as palavrinhas, né? Se eles conheciam alguma, se não conheciam. Aí depois a gente... Eu fiz ele grande numa cartolina [...]. Aí eu escrevi a letra da música, coloquei lá, fixei no quadro. E fomos lendo e brincamos mais um pouco, né? E aí eu falei pra eles. Olha, e agora? Como a gente vai saber o que rimou? O que vocês acham que rima? E aí eu retomei o conceito de rima. Que é a sílaba final. O final da palavra tem que ter uma semelhança no som. Reforcei bastante isso com eles. E foi muito legal. E deixei eles tentarem... Brincarem com o papel. Lá com a escrita grande. E aí eles foram marcando. E todo mundo foi lá mesmo no finalzinho. A gente foi brincando e eles marcaram. Aí de repente, do nada. Me chega um menino e ele vira assim. Professora, tá faltando uma rima. Eu falei assim. Você tem certeza? Porque eu acho que eram essas. Você achou mais uma? Uni e duni, rima? Uni e duni rima. Mas tem que estar no final da frase? Não, não precisa. E aí depois a gente foi brincar de Pirulito bate-bate. Esse a gente fez a música só dentro da sala de aula. E aí esse eu trouxe um videozinho do Bob Zoom. Que foi o primeiro que eu achei lá. Eles me disseram que era a música da galinha pintadinha. E aí a gente do pirulito bate-bate. Aí eles também acharam as rimas. E aí também no final eles falaram assim. Ah,

professora, mas o ela rima com dela. E aí eu pensei, ah realmente rima [...]. Aí o do Uni duni tê eu fiz num papel menor. O pirulito, fiiz nas folhas chamex. Eles pegaram e eu tinha umas, durex colorido. Aí a gente marcou as rimas com o durex colorido. Eu achei que valia a pena levar mais pra eles, né? E aí como não teve encontro semana passada aí eu joguei mais uns dias pra fazer essa semana. Aí levei pra eles o sapo não lava o pé. Aí o sapo não lava o pé. Aí eles pegaram lá como rimas o pé, o quer, que escreve diferente, mas a pronúncia é muito parecida. E o chulé. E aí a gente fez um texto fatiado. Aí eu aproveitei pra fazer outras coisas com eles na música e além das rimas, que é segmentação, que eles estão com um pouco de dificuldade (Professora Cristal).

O meu, eu tinha identificado a questão da interpretação de enunciados. E aí, eu comecei, também não finalizei, comecei conversando com eles sobre o que era o enunciado, o que tinha, o que ele trazia nos de matemática, nos de ciências, nos de geografia. E aí a gente foi conversando sobre, identificamos que na maioria dos enunciados tem um contexto, que costuma ser ou uma historinha ou um contexto da onde que vai partir a pergunta. Alguns tem os dados, que são informações, principalmente de matemática, a gente percebeu nessa conversa, e a ação, que é o que se pede para fazer. Só que aí, como eles já estavam acostumados a pegar o problema e resolver, a maioria deles, na hora que eu perguntava, tipo, eu ia ver, eles tinham colocado a resposta. Tipo, eles tinham feito a conta e colocado a resposta. Aí eu falei assim, tá, mas eu quero saber qual que é o contexto. A maioria, eu contei uma história, que era o piquenique da Júlia, e os problemas tinham tudo a ver com isso, de Júlia e de piquenique. Aí, por exemplo, qual era o contexto? Aí eles colocavam o nome, que era a conta, eles colocavam a conta. Aí eu perguntava, tá, mas por que você fez essa conta? Aí eles falavam, ah, porque eu estou perguntando o total. Eu falei, então isso é uma ação, não é? Você não precisou somar para saber o total? Aí esse primeiro movimento foi meio caótico, por causa dessa necessidade de resolver, porque eles querem respostas, sempre [...]. Mas na medida que eu fui mediando com eles, fui fazendo essas perguntas, eles foram se apropriando disso. Aí a gente... Até mesmo para dar aquela assentada nesse primeiro momento, eu parti para a receita. Aí a gente fez a receita, expliquei para eles onde que tem as instruções da receita. A gente circulou os verbos sem eles ainda saberem que eram os verbos. E a intenção agora é que eu conceitue o que são os verbos que tem e voltar de novo nos enunciados que tem os verbos. (Professora Clara).

A minha questão foi a questão da leitura com as crianças eu fiz a proposta deles da caixa, da leitura e não deu certo, deles fazerem de forma individual, hoje eu coloquei em dupla e eu já vi que deu super certo fiz as duplas produtivas e deu super certo [...]. Mas eu também fiz um ditado cantado há muito tempo atrás. Muito tempo atrás não foi esse ano. Mas já tem umas semanas. Eu tinha feito ditado cantado só com palavras. Mas como o meu objetivo era que eles conseguissem interpretar, eu fiz um ditado com frases. E aí foi passando a caixa com essas frases. E aí quando parava o menino tinha que ler e dizer pra turma poder escrever. E aí, quem não estava avançado, eu marquei algumas palavras chaves. Então, quem não estava avançado lia essas

> palavras. Por exemplo, lia bola, lia mula. E aí as crianças escreviam uma frase com base na palavra. [...] Foi um pequeno caos. Porque não dá pra fazer outra coisa cantada com crianças. Porque eles não berram. Mas assim, foi muito legal. Eu fiquei feliz de ver. Que todo mundo queria ler, queria que parasse neles. Eu também notei que, eu senti... Pra esses avançados, porque a frase eu achei que ficou simples. E aí eu pensei na próxima vez, eu fazer enigma. E aí eu coloquei aqui de fazer enigmas. E aí pra esses que são menos avançados, eu deixo as respostas. Porque eles conseguem ler só as palavras. E aí descobrir os enigmas. Vamos ver se vai dar certo (Professora Sofia).

Ao analisar os diálogos das professoras, além do desenvolvimento do pensamento reflexivo, também é possível notar momentos de reflexão que são descritos por Shon (2000). O autor evidencia a importância da reflexão na prática profissional dos professores. E esse aspecto é claramente identificando no processo de análise, nas falas das professoras quando relatam algumas observações de aspectos que foram notados durante o processo de implementação de mudança na prática de ensino, como por exemplo a necessidade de colocar os alunos em duplas produtivas, de voltar a algo em que os alunos tinham mais domínio para avançar, de usar diferentes formas para trabalhar o conteúdo seja por brincadeiras ou o próprio texto escrito. Mudanças que são necessárias de serem realizadas no momento em que a prática de ensino está acontecendo (reflexão na ação) ou posteriormente (reflexão sobre a ação) (Shon, 2000).

Assim sendo, as falas dessas professoras ilustram de forma clara como a implementação de mudanças na prática de ensino não é meramente uma etapa da investigação didática. É um processo iterativo, flexível e profundamente reflexivo, no qual as hipóteses se encontram com a realidade da sala de aula, impulsionando o ciclo contínuo de aprimoramento profissional e, consequentemente, da aprendizagem dos alunos.

5.2.6 Avaliação e revisão

Nesse ciclo de etapas que formam o processo da investigação didática, temos como processo final a etapa de **avaliação e revisão**. Nessa etapa os professores podem refletir sobre a eficácia das novas mudanças e revisar constantemente a sua prática com base na reflexão realizada. Podemos dizer que esse é um momento de consolidação e sistematização das práticas que foram empreendidas. Para Dorigon e

Romanowski (2008) esse momento de pensar sobre a ação e a sua consequência, tornam a experiência mais significativa e, portanto, reflexiva.

Ao analisar as falas das professoras sobre os resultados das transformações realizadas na prática de ensino, podemos evidenciar que essa experiência vai além de aplicar estratégias. Nos diálogos notamos que elas já conseguem ter um olhar mais reflexivo ao interpretarem os resultados, buscando o refinamento das suas abordagens.

> Aí uma menina hoje chegou pra mim e falou assim, professora, já que a gente tá brincando, eu conheço uma música. Perfeito, né? O que você conhece? Ela falou, eu conheço, corre cutia. Aí eu tava vendo lá em casa, eu não sei o quê que é cutia não, mas rima com a minha tia. [...] É óbvio que tem alguns que ainda estão com muita dificuldade, ainda não entenderam, a gente ainda tá conversando, explicando, mas foi assim, coisas muito agradáveis pra gente, né? A gente aproveitou as rimas, trabalhando com outras coisinhas também, e já teve sim uma sugestão que partiu deles, ah, você tá brincando, tem outra brincadeira. Eu achei muito válido e a gente ganhou bastante (Professora Cristal).

> Aí, com o tempo, foi desenvolvendo mais ou menos, assim, sabe? Considerei satisfatório, apesar de lento, porque era o tempo que eu tinha disponível. Eu só conseguia trabalhar com eles na escola. Três desses alunos avançaram bem. Um deles, inclusive, depois de um tempo, ele começou a pegar esses livros e ler para a sala, assim. Chegava lá na frente e ele adorava ler. E esse foi o diferencial, assim (Professora Íris).

> E aí o que eu achei legal? Eu até notei que teve um sentimento de pertencimento. Porque os meninos que já estavam avançados liam as frases. E aí quem não estava ficava assim. Agora é minha vez, professora. Faz parar em mim... Porque eu falava a hora que eu parava. Foi tipo, batata quente? E aí esse interesse. Até quem tinha muita dificuldade, muita dificuldade, lia uma sílaba. Ficava... Nossa, professora, não é minha vez. Quando eu vou ler? Quando eu vou ler? Mesmo que eu tive que ficar do lado pra ajudar o menino a ler. Mas esse sentimento de pertencimento, de fazer parte, de conseguir. Eu achei muito legal (Professora Sofia).

> E aí, foi bem. O contato, assim, um ajudando o outro a pensar, fluiu bem. Alguns ainda persistiram no erro. Mas aí, eu consegui auxiliar de forma mais pontual a dupla, né, um foi ajudando o outro ali. Aí, assim, eu senti que deu certo. Alguns tão errando ainda? Tão. Mas eu percebi que não é um erro, assim, porque não sabe fazer. É uma dispersão do momento ali. Às vezes, esquece só lá mesmo. Senti que é uma dificuldade deles não sabem fazer. [...] Mas a dificuldade maior, que era elevar o número. Eles conseguiram (Professora Lúcia).

> A minha intenção era que toda atividade eles fizessem esse movimento de circular dados, sublinhar. Só que na rotina não é viável. Não é viável. Aí o que eu fiz? Tenho dificuldade professora, não sei o

> que eu faço. Aí eu falo, sublinha o que é para fazer e circula para ver se você entende. Então, o segundo movimento. Porque as vezes eles ficam, não sei o que fazer, aí a gente fala ler. Aí ler e não sabe de novo. Aí eu falo para eles, lê, sublinha o que é para fazer e circula os dados. Se você não entendeu de novo, aí eu vou te ajudar a entender. Só que eu também chego e falo, vamos ver, você sublinhou? O que a questão quer? Aí dessa vez está sendo mais produtivo e tem dado mais resultado. Porque tem ajudado eles a sair desse movimento de não sei. Eu não sei o que eu preciso fazer. Vou sublinhar o que é para fazer e circular os dados que eu tenho (Professora Clara).

Apesar de ser a última etapa o processo de investigação didática, a avaliação e revisão, não é, e não deve ser vista como o fim do processo investigativo, mas sim como um momento de análise crítica das ações que foram realizadas que reconhece os sucessos e também os desafios que ainda persistem, conforme podemos notar nas falas das professoras.

Cada momento vivenciado por elas no decorrer desse processo ilustram a consolidação de um conhecimento que emerge da prática é nesse sentido que podemos destacar a importância da formação em contexto. Sobre esse aspecto Canário (1998) destaca que a escola é o lugar onde os professores também aprendem.

De acordo com o autor o trabalho do professor é permeado por singularidades, complexidades e incertezas, enfatizando que a atividade docente carrega um forte aspecto artesanal (artístico) que torna as práticas de ensino impossíveis de serem realizadas tal como observadas e de serem replicadas de forma idêntica em todos os contextos. Desse modo ao exercer o ofício da docência, os professores tem a oportunidade de adquirir aprendizagens que não foram concebidas durante a formação inicial e esse processo de reflexão sobre a própria prática de ensino é uma dessas habilidades que pode ser desenvolvida no contexto da sala de aula.

Assim como, Canário (1998), Darling (2019) também defende a importância da formação em contexto, na qual destaca que é fundamental que o professor tenha a habilidade de observar e refletir sobre o que pode ser mantido e o que precisa ser mudado na sua própria prática de ensino, colocando o profissional docente como um expert adaptativo. Portanto, além de ser um lugar onde os alunos aprendem a escola também é um espaço onde os professores se desenvolvem profissionalmente.

Contudo, nessa etapa que culmina o processo da investigação didática que é a avaliação e a revisão, está o impulso para a busca continua de melhorias na prática de ensino-aprendizagem.

5.3 Dos achados do processo de investigação didática: O que ficou?

Após percorrermos todo o ciclo do processo da investigação didática, o presente tópico se dedica a análise dos principais achados e as contribuições que as etapas vivenciadas agregaram à prática das professoras iniciantes. As falas das professoras, revelam como a imersão nesse percurso reflexivo e investigativo proporcionou um novo ponto de vista para a compreensão de suas ações. De tal maneira, o primeiro aspecto referente a investigação didática que podemos destacar das falas das professoras é o quanto vivenciar esse processo corroborou para o processo de tomada de consciência e organização da própria prática de ensino.

> Então acho que a investigação foi muito válida, porque ela me deu um caminho que a gente, igual você falou mesmo, a gente vai fazendo vai fazendo, não para muito pra pensar o que a gente tá fazendo e eu parei pra pensar com as sugestões que me foram dadas, eu vi que fez muito sentido, muito sentido, pra mim e pra minha turma (Professora Cristal).

> Eu observei na investigação didática uma ferramenta, um instrumento para organizar o pensamento, principalmente num primeiro passo de tomada de consciência, sabe? E eu uso essa palavra instrumento, ferramenta, por entender que a investigação didática sozinha não consegue é fazer por si só, mas que ela é um convite, ela é um meio, ela é um espaço para essa reflexão, tanto minha comigo mesma, o espaço de autorreflexão, quanto um espaço de reflexão com os pares (Professora Clara).

> Eu acho que foi muito, muito bom, porque obviamente a gente pensa, nós somos professores toda vez que a gente prepara na aula a gente pensa em certa intencionalidade, olha na aula a conta de fazer isso, eu preciso escrever então de certa forma a gente faz só que eu acho que essa organização que é a investigação didática ajuda a gente a ver o todo, porque assim, você pensa nas etapas e aí você projeta (Professora Sofia).

É essa organização do processo de ensino e de reflexão mais sistematizado que tornam as práticas de ensino-aprendizagem mais significativas e qualitativas. De acordo com André e Pontin (2010) a prática de ensino-aprendizagem se qualificam a medida em que a ela são atribuídos esses momentos de reflexão, em que os professores tem a oportunidade de pensar sobre as ações empreendidas durante a prática de ensino e aprendizagem que corroboraram para que o processo fosse exitoso ou não.

Esse processo de reflexão contribui para o fortalecimento da visão que os professores tem sobre si mesmo e da segurança do trabalho que estão realizando. O

que torna o processo de ensino-aprendizagem mais fluido. Esse aspecto é evidenciado na fala da professora Cristal.

> Mas eu fiquei muito feliz por aprender a parar, por seguir os passos lá dentro da investigação, né? Eu já tô com a próxima já no gatilho. Porque eu quero que eles cresçam, né? E uma coisa que a Fran falou semana passada, que eu achei que fez muito sentido pra mim. Eu fiquei muito admirada com o que ela falou. Serviu muito pra mim. Que é quando você passa a investigar, o parar, né? Os tempos pra gente parar e ver. A gente se sente mais segura, a gente admira a gente mesmo, né? E a coisa flui com mais facilidade, né? O processo de aprendizagem, de ensinar, de aprender ali, flui com mais facilidade. (Professora Cristal).

Além dessa possibilidade de organização da prática de ensino as professoras destacam a importância da troca entre os pares, sejam eles semelhantes ou mais experientes. Durante o processo de análise foi possível observar que as trocas de experiências e ideias entre as professoras corrobora para a qualificação da prática de ensino, no sentido de que ter uma visão de fora ajuda a elucidar e a ter distintas percepções sobre as ações realizadas por elas. É um processo de reflexão sobre a prática que se realizou conjuntamente (Shon, 2000).

> Foi inclusive aí que eu comecei a pensar nas coisas que, tipo assim, vocês iam relatando as coisas que vocês estão fazendo, eu pensando nossa, isso era perfeito pra fazer ia funcionar muito porque eram coisas que batiam muito com as características da minha turma assim, que poderiam, sabe ter ajudado nesse avanço claro que na época sim, eu também não tinha muito tempo disponível, porque com esse tanto de prova que tem pra fazer toda hora, às vezes, eu tinha uma aula planejada, ela estava toda planejada e no dia da aplicação da aula eu era informada [...] Mas, me ajudou muito, eu até fiquei pensando assim será que eu devia voltar pra sala de aula pra tentar de novo, verdade! (Professora Íris)

> Então eu acho que essas discussões que a gente faz em grupo e cada um ali deixa o que faz, fala das suas situações, das suas vivências pelo menos pra mim contribui muito, sabe? É muito prazeroso estar aqui. Eu acho que eu ganhei muito mais vindo, trazendo, discutindo e pegando sugestões de vocês, espero que eu tenha contribuído um pouco também com alguma coisa pra vocês, mas eu acho uma forma super válida, eu adoro (Professora Cristal).

> Achei muito interessante essa ideia de trocar ideias, de trocar o que eu estou pensando fazer, o que que eu posso fazer, quais são os meus problemas, porque a gente vai percebendo que às vezes esse problema, essa questão, acontece com outra professora e ela pode dar uma dica de como agir a partir disso (Professora Clara).

> Então eu senti também que o fato de ter alguém mediando foi muito importante. As falas da Francine, muito pertinentes (Professora Clara).

As falas das professoras ajudam a reforçar as contribuições que Canário (1998), Darling (2019) e Zabala (2014) nos trazem sobre a importância da formação em contexto. Canário (1998), alerta para a necessidade de a formação de professores ser baseada na formação de equipes “[...] parece ser aconselhada pela evolução tendencial do papel do professor e pela desejável evolução das escolas no sentido de se transformarem em comunidades profissionais de aprendizagem marcadas pela cultura colaborativa” (Canário, 1998, p. 17). Destacando que só assim essa mudança ocorrerá também dentro das instituições escolares.

Zabala (2014), também traz contribuições nesse sentido abordando sobre a importância de uma formação baseada na coletividade o que chama de colaboração entre pares. Assim destaca que essa é uma característica importante quando pensamos na formação em contexto.

No processo de análise evidenciamos também que o processo da investigação didática corroborou para que as professoras pudessem refletir sobre as próprias problemáticas, e ainda ir além pensando em formas de minimizar as problemáticas que foram apresentadas pelas outras professoras. O que destaca a importância da colaboração entre os pares.

> Por exemplo, o problema de vocês, por exemplo, da Clara, a problemática dela, que é fazer o menino compreender que você trouxe agora o problema, eu já fiquei pensando, porque a gente vai entrar em problemas. Aí eu já fiquei pensando entende? Como que eu vou como que eu posso contribuir para a professora da frente tentando fazer com que o menino entenda o enunciado (Professora Cristal).

Relacionando essa questão da importância da colaboração entre pares, notamos que as professoras sentem a necessidade de ter momentos de diálogos como os vivenciados durante a pesquisa dentro das escolas em que lecionam. Zabala (2014) enfatiza que o aprendizado profissional do professor ocorre de forma mais eficaz quando está associado ao seu ambiente de trabalho e aos desafios vivenciados cotidianamente por ele. Desse modo, as professoras chamam a atenção para as reuniões de módulo que acontecem nas escolas, por exemplo, que poderiam ser períodos propícios para a realização desse processo de investigação didática.

> Os módulos costumam ser sempre algo muito chato. Eu acho que poderiam ser esses momentos, por exemplo, de investigação, de plano de intervenção, nós temos um problema como é que está sendo pra você trabalhar com esse problema, isso que a gente fez poderia ser também fazer no módulo, sabe? Porque a gente ia conversar

> diretamente com as pessoas que estão do nosso lado, que conhecem as crianças que professoras dos próximos anos, ou dos anos anteriores, eu acho que isso é muito interessante. Porque isso já foi interessante pra gente cada um uma escola, mas que de certa forma a gente se assemelha é muito parecido, eu tenho o João Gabriel você tem um sogro parecido, você tem um sogro parecido e já foi interessante, então imagina você fazer essas discussões dentro da escola. Porque o módulo gente, tipo assim, tinha isso não é? (Professora Sofia)

> Muito tempo perdido e depois dá um papelzinho pra você o que falou no módulo? (Professora Cristal)

Além de ressaltar essa necessidade dentro das escolas em que trabalham, as professoras conseguiram identificar na investigação didática, um caminho de diálogo entre a universidade e a escola.

> Eu acho que sozinha, com pessoas que às vezes estão mergulhadas naquele mesmo processo escolarizante e que às vezes não tem como sair um pouco disso, ter o olhar de quem está de fora, de quem pesquisa sobre o assunto, é também muito importante. Então eu sinto que a investigação didática, ela pode ser um caminho muito, muito promissor para esse diálogo entre a escola e a universidade. A universidade enquanto aquela pessoa que às vezes vai ter um olhar mais aprofundado, um olhar que consegue olhar de fora um pouco do aspecto, que consegue trazer às vezes aspectos conceituais, de políticas públicas, que às vezes quando a gente está imerso na escola, na sala de aula, a gente não consegue perceber (Professora Clara)

Realmente esse pode ser um caminho em potencial para fomentar a formação em contexto. Esse diálogo pode permitir que a formação de professores não se dê apenas "para a prática", mas seja construída "na prática" e "da prática" (Cochran-Smith e Lytle, 1999 apud Garcia, 2009), transformando o ambiente escolar em um verdadeiro lugar de desenvolvimento profissional contínuo e reflexivo.

Embora os achados da investigação didática tenham revelado uma série de benefícios e transformações positivas na prática das professoras, é fundamental reconhecer os desafios inerentes ao processo. Na análise das falas, o principal desafio que foi percebido por algumas professoras foi a **questão do tempo**. Em um cotidiano escolar já sobrecarregado por múltiplas demandas e responsabilidades, momentos para a reflexão aprofundada, a experimentação e a sistematização da prática mostraram-se o obstáculo mais significativo, mesmo não tendo interferido no resultado das práticas desenvolvidas pelas professoras.

> O tempo ele é muito corrido, apostila é muito extensa a gente é cobrado, mas, lá na minha escola, a gente tem uma coisa que eu falo

> que é muito legal trabalhar lá, porque a gente tem muita autonomia como professora, eu observo muito a minha turma vejo quais são as dificuldades dela e eu dou uma passada por cima daquela apostila, algumas coisas que eu vejo que não dá sabe Mas eu... E aí, com essa investigação didática que a gente fez aqui, eu quero fazer mais. Porque eu fiquei muito encantada. E o resultado, assim, me deixou animadíssima (Professora Cristal).
>
> Ah dá pra fazer de certa forma na próxima aula se não deu, dá pra você voltar atrás, realmente essa questão do tempo é um desafio ainda mais a gente tem apostila, tem aula especializada, e aí tem eventos e aí tem apresentação onde você tem que parar pra ensaiar, é um desafio só que eu acho que quando você coloca isso você se organiza, coloca isso dentro do planejamento dá pra fazer, não é fácil, mas eu acho que ajuda muito (Professora Sofia)
>
> Eu achei que foi muito tranquilo de fazer, porque eu achei que ia ser uma coisa que ia demandar muito tempo, mas não é, não demanda tanto tempo, não é algo que você precisa escrever três, quatro páginas. É coisa assim que alguns tópicos, algumas frases já podem te ajudar a começar, porque o problema da educação é que a gente não tem tempo, a gente não tem um espaço remunerado destinado a esses momentos de reflexão. Então às vezes tem que ser assim, tem que ser um mecanismo, um instrumento que possa ser feito de uma forma mais rápida, eu digo assim de uma forma mais objetiva e eu senti isso também (Professora Clara)

Esse desafio identificado pelas professoras reforça ainda mais a necessidade da promoção de tempos e espaços para a reflexão (Canário, 1998). Contudo, mesmo diante dessa restrição, as professoras conseguiram perceber os benefícios desse processo para a prática de ensino-aprendizagem. Desse modo, a superação desse desafio se deu então pela ressignificação do tempo disponível, por meio de uma avaliação do que é essencial para o momento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, esta seção retoma os objetivos da pesquisa e sintetiza as principais contribuições alcançadas. Destaca-se que a investigação didática se revelou um recurso formativo relevante para promover a reflexão sobre a prática docente, o aprimoramento das ações pedagógicas e o fortalecimento da identidade profissional de professoras iniciantes. Também são reconhecidos os desafios enfrentados, como a escassez de tempo e a necessidade de apoio institucional, o que reforça a importância de consolidar espaços de diálogo e colaboração entre pares. As considerações finais apontam, ainda, para a necessidade de aprofundar estudos sobre a formação em contexto e de investir em políticas de indução que favoreçam a permanência e o desenvolvimento profissional de professores iniciantes.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as possibilidades de aprimoramento e reflexão das práticas de ensino desenvolvidas por professores iniciantes atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental por meio do uso da investigação didática. Para tanto, optamos por utilizar como percurso metodológico a pesquisa-formação.

A partir da pesquisa empreendida foi possível observar que houve significativas melhorias na prática de ensino das professoras envolvidas. Isso se deu devido aos constantes momento de reflexão sobre a própria prática que foram realizados por elas durante os encontros formativos proporcionados pelo processo de investigação didática. Esses momentos de reflexão oportunizados pelo processo de investigação didática, se constituíram como momentos oportunos para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, atuando ao mesmo tempo como impulsionador da aprendizagem do aluno e promotor da melhoria do ensino.

Foi possível identificar que a investigação didática é um recurso dinâmico favorável a prática docente, por ser instrumento que está diretamente relacionado a prática de ensino e aprendizagem e as situações dilemáticas enfrentadas pelo professor em sala de aula.

O processo de análise, revelou as qualidades do processo da investigação didática e como esse recurso pode ser bem aproveitado pelas professoras. No entanto, também elucidou desafios inerentes a esse processo que merecem destaque por fazerem parte desse processo que é a investigação didática. Um deles, conforme destacado anteriormente, foi a questão do tempo, o quanto é desafiador realizar esses processos de reflexão frente as inúmeras demandas que fazem parte da profissão

docente. No entanto, foi possível observar a superação desse desafio pelas professoras por meio da boa organização e planejamento das atividades escolares.

Outro ponto relevante que emergiu, foi a necessidade de apoio que as professoras iniciantes apresentam ao iniciar a profissão docente e as vezes até mesmo a relação frágil com os docentes mais experientes. Esse ponto nos chama atenção e revela a importância de se repensar as práticas de acolhimento de professores iniciantes dentro das instituições de ensino. A medida em que os diálogos e estudos iam sendo desenvolvidos e tecidos, questões atinentes ao fazer docente emergiam, assim como os desafios de relacionamento interpessoal, necessidade de apoio, aprovação, aceitação, de inserção em uma cultura escolar comuns à chegada em um campo profissional.

Por fim, evidenciamos também o quanto as professoras que participaram da pesquisa sentem falta de momentos de diálogos e trocas com os pares sobre as práticas de ensino e aprendizagem dos alunos, momentos de trocas de experiências como as vivenciadas nos encontros formativos que foram realizados. O que destaca a urgência de repensar, criar espaços para que isso aconteça dentro das escolas ou até mesmo entre as instituições de ensino do município.

Realizar essa pesquisa no formato de pesquisa-formação, como pesquisadora e pesquisada, tornou essa experiencia ainda mais significativa com muitas aprendizagens para mim. Pude vivenciar momentos em que tive a oportunidade de desenvolver um olhar atento e uma escuta ativa a respeito das demandas das professoras e ao mesmo tempo compartilhar minhas experiencias e realizar o processo da investigação didática junto a elas. Esse processo corroborou para que essa pesquisa se tornasse acessível e que pudesse ser personalizada a necessidade de cada professor.

Contudo, esperamos que essa pesquisa possa contribuir para a prática de ensino dos professores iniciantes, atuantes nos iniciais do ensino fundamental. Que possa abrir caminhos para novos estudos e novas discussões a respeito do tema e que possa servir de alerta para as melhorias que ainda precisam ser realizadas no processo de indução de professores iniciantes e na reconfiguração ou criação de espaços de reflexão e troca de experiências entre os pares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paula Cristina Albiere de; REIS, Adriana Teixeira.; GOMBOEFF, Ana Lucia Medsen; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-20, jan./dez. 2020. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4152/1100. Acesso em: 03 nov. 2023.

AMARAL, Vera Lúcia do. **A formação da identidade:** alteridade e estigma. Natal: EDUFRN, 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso.; PONTIN, Marta Maria Darsie. O Diário Reflexivo, Avaliação e Investigação Didática. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 13-30, jan. /abr. 2010.

BRASIL. CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). **Edital nº 06/2018 Programa de Residência Pedagógica Retificado**. 2018a. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018. Acesso em: 04 nov. 2023.

BRITO, Brenda Winne da Cunha Silva; BRITO, Leandro Tavares Santos; SALES, Eliemerson de Souza. Ensino por investigação: uma abordagem didática no ensino de ciências e biologia. **Revista Vivências em Ensino de Ciências**, Recife, v. 2, n. 1, p. 54-60, 2018. Disponível em: < https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/vivencias/article/view/238687/30425>. Acesso em: 23 abr. 2024.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista Pscicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 9-27. Disponível em:< https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42874>. Acesso em: 23 abr. 2024.

CAVACO, Maria Helena. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, p.155-191, 1992.

HAMMERNESS, Karen; DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John. Como os professores aprendem e se desenvolvem. In: DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John. **Preparando os professores para um mundo em transformação:** O Que Devem Aprender e Estar Aptos a Fazer. Porto Alegre: Penso, 2019.

DEWEY, John. **Como Pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DORIGON, Thaisa Camargo; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A reflexão em Dewey e Schön. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 3, n. 5, p. 8-22, jan/jul 2008.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line)**. Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <

https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVsPzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 abr. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2018. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf. Acesso em: 23 abr. 2024.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan/abr. 2009. Disponível em: http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130. Acesso em: 04 nov. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>. Acesso em: 26 set. 2022.

GOMIDE, Fabiana de Oliveira; GIMENES, Olíria Mendes. Práticas pedagógicas: repensando a atuação do professor em sala de aula. **DiversaPrática**, v.6, n. 1, p. 128-148, 2018. Disponível em: < https://seer.ufu.br/index.php/diversapratica/article/view/58981>. Acesso em: 24 abr. 2024.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955745/mod_resource/content/1/Huberman-m-o-ciclo-de-vida-profissional-.pdf. Acesso em: 03 nov. 2023.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Francine de Paulo Martins. **Notas e Registros Pessoais**. Lavras: Ufla, 2022. Departamento de Gestão Educacional, teorias e práticas de ensino – DPE - UFLA.

LIRA, André Augusto Diniz; BÔAS, Lúcia Villas. Conceitos de “prática” no campo educacional: história conceitual e teoria das representações sociais em foco. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 66, p. 989-1014, jul./set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/27104>. Acesso em: 23 abr. 2024.

LONGAREZI, Andrea Maturano.; SILVA, Jorge Luiz. Interface entre pesquisa e formação de professores: delimitando o conceito de pesquisa-formação. In:

EDUCERE, 8, 2008. Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat: Araucária, 2008. p. 4048-4061.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 59-141.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

MENEZES, Karla Mendonça; RODRIGUES, Carolina Braz Carlan; CANDITO, Vanessa; ILHA, Phillip Vilanova; SOARES, Félix Alexandre Antunes. A pesquisa-ação como articuladora das práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental. **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, v. 9, n. 2, p. 1-12, 2020.

NÓVOA, António. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 04 nov. 2022.

NÓVOA, Antônio; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 2 - Especial, p. 21-49, jan./jun.2017.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; FLORES, Maria Assunção; SARMENTO, Teresa. INVESTIGATING PEDAGOGICAL PRACTICE AS A KEY ELEMENT IN TEACHER EDUCATORS' WORK AT THE FEDERAL INSTITUTES: FROM EXISTING ACTIONS TO DESIRED ACTIONS. **SciELO Preprints**, 2021. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.2544. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2544. Acesso em: 29 jun. 2024.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone Albuquerque. O PIBID E A INSERÇÃO À DOCÊNCIA: EXPERIÊNCIAS, POSSIBILIDADES E DILEMAS. **Revista em educação**, Belo Horizonte, v.34, p. 1-31, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/Hdww8wDVHXvgbvFWPBrNkph/abstract/?lang=pt. Acesso em: 01 nov. 2023.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor. **R. Fac. Educ**. São Paulo, v.22, n. 2, p.72-89, jul./dez.1996.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1978920/mod_resource/content/1/Texto-%20Pimenta-%201999-FP-%20ID%20%20e%20SD.pdf. Aceso em: 04 abr. 2024.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico:** Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Editores Associados, 2018.

SCHON, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo:** um novo design para o ensino e aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOZETTO, Susana Soares; JONSSON, Paula Valéria Moura. A prática pedagógica do professor iniciante. **Imagens da Educação**, v. 9, n. 2, p. 109-125, s*et.* 2019. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/45705/751375148382. Acesso em: 04 abr. 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 132 p.

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

WEISZ, T.; SANCHEZ, A. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.

APÊNDICE A – Produto educacional

Da prática para a prática: A investigação didática em foco

Beatriz Maria de Nazaré Siqueira
Francine de Paulo Martins Lima

Lavras-MG
2025

Apresentação

Tendo em vista que um dos objetivos do mestrado profissional é articular as atividades formativas e a pesquisa com o contexto de atuação do profissional, o produto educacional, exigência para o cumprimento do percurso do mestrado, é o elo que concretiza essa articulação, garantindo que o conhecimento produzido não fique apenas no campo teórico, mas se traduza em algo útil e aplicável no dia a dia dos profissionais e instituições de ensino.

Nesse sentido, o produto educacional aqui apresentado, é resultado da pesquisa realizada, por Beatriz Maria de Nazaré Siqueira, no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras, sob a orientação da Profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima, pautado, essencialmente, nos princípios da pesquisa-formação, que se configura como um percurso metodológico, e simultaneamente, pode se traduzir em um produto educacional concreto, a partir da proposição de uma formação sobre o uso da investigação didática para professores iniciantes atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental.

A experiência formativa ocorreu de maneira situada no contexto de atuação profissional de cada docente, sendo definida sequencialmente conforme as necessidades que eram apresentadas pelas professoras.

Dessa maneira, organizamos uma pauta formativa a partir da retomada dos encontros que foram realizados de modo a fornecer um material de referência que possa subsidiar as práticas de ensino-aprendizagem.

Neste documento, você encontrará conceitos que se referem à especificidade e etapas da investigação didática como, também, detalhes da pauta formativa anteriormente mencionada.

Desejamos a todos e todas, boa leitura e bons estudos.

Beatriz Siqueira e Francine Lima

VAMOS CONVERSAR?

E se cada desafio em sala de aula pudesse se transformar em um caminho para aprender e ensinar melhor? A investigação didática é justamente esse recurso que ajuda o professor iniciante a ter clareza, segurança e novas possibilidades para sua prática. Vamos ver como esse processo pode acontecer.

Sabemos que todos nós passamos por alguns desafios como professores iniciantes:

- Choque de realidade (Huberman, 2000; Marcelo, 2009; Tardif, 2014).
- Dificuldades comuns: gestão da sala de aula, domínio dos conteúdos, insegurança pedagógica, pouco apoio institucional (Almeida et al., 2020).
- Sentimentos recorrentes: frustração, comparação com pares experientes, medo de errar.

É nesse contexto que a investigação didática se apresenta como um **recurso potente**: ela ajuda o professor iniciante a compreender melhor sua prática, a organizar o processo de ensino-aprendizagem e a encontrar caminhos para transformar dificuldades em oportunidades de crescimento profissional e aprendizagem para os estudantes.

Mas, afinal, o que é a Investigação Didática?

O que os autores dizem

- André e Pontin (2010) afirmam que a investigação didática é um instrumento que "visa a **análise não só do produto da aprendizagem**, **mas, sobretudo do seu processo**, sem perder de vista que esse processo é construído por erros e acertos" (André; Pontin, 2010, p. 17). Dessa forma, a **investigação da prática** de ensino proporciona um processo de ensino-aprendizagem complexo e integral que é capaz de alcançar todas as etapas do processo de ensino (André; Pontin, 2010).

- Lima (2022, s/p) defiene a investigação didática como um processo de **reflexão detida que se realiza sobre alguns dilemas e desafios que envolvem o processo de ensino-aprendizagem.**

Nesse sentido, valoriza-se o conhecimento da prática docente, articulado com os demais conhecimentos e o processo detido de reflexão sobre, na e da prática.

- Cochran-Smith e Lytle (1999) apud Garcia (2009) discorrem sobre os tipos de conhecimentos considerados relevantes para a prática de ensino, consequentemente para o desenvolvimento profissional docente: conhecimento para a prática, conhecimento na prática e conhecimento da prática, o que pressupõe uma dimensão reflexiva.

- Dewey (1959), corrobora o entendimento da investigação didática ao discorrer sobre o pensamento reflexivo. Além disso, defende a importância da investigação e da experiência prática na educação, e o desenvolvimento do pensamento reflexivo.

- Schön (2000) discute a importância da reflexão na prática profissional, incluindo a prática educacional. Ainda argumenta que os educadores devem ser capazes de examinar criticamente e aprender com suas próprias experiências, usando a investigação como uma ferramenta para informar e melhorar sua prática. Ressalta dois momentos reflexivos sobre a prática: **reflexão sobre a ação** e **reflexão na ação**.

A investigação didática não é teoria distante, é prática reflexiva aplicada ao cotidiano.

Formação em contexto: A escola como espaço formativo

A investigação didática ganha mais força quando realizada de forma contextualizada, pois conecta os desafios reais da sala de aula a processos coletivos de reflexão e de construção de saberes.

Afinal...

- A escola é lugar de aprender a profissão (Canário, 1998).
- A prática se fortalece na reflexão coletiva com os pares (Zabala, 2011, 2014).
- A formação em contexto permite diálogo entre experiência, saberes, fortalecimento e constituição da identidade profissional docente (Nóvoa, 1992; Darling, 2019).

Fiquem atentos! Aí vão as etapas da investigação didática

1º Situação problema - refere-se à identificação de qual o dilema vem sendo enfrentado pelos alunos, qual a sua dificuldade de aprendizagem referente a certo tema ou conteúdo.

2º Formulação de hipótese - nessa etapa os professores formulam uma ou mais questões para buscar compreender o porquê das dificuldades apresentadas pelos alunos na etapa anterior.

3º Coleta de dados - o professor vai coletar da própria prática por meio da observação detida do processo de aprendizagem dos alunos quais as metodologias adotadas por ele que promovem ou não maior interação dos estudantes. Nessa fase um instrumento importante a ser revisitado é o diário de bordo, instrumento no qual o professor registra tudo o que aconteceu durante o desenvolvimento da sua prática de ensino.

4ª: Análise de dados - com os dados em mãos o professor vai buscar identificar padrões, tendências e, nesse processo, pode até mesmo ter uma percepção diferente do que foi realizado no momento da aula. Essa percepção proporciona o esclarecimento da questão principal da investigação didática que é a descoberta de uma possível solução para a situação problema.

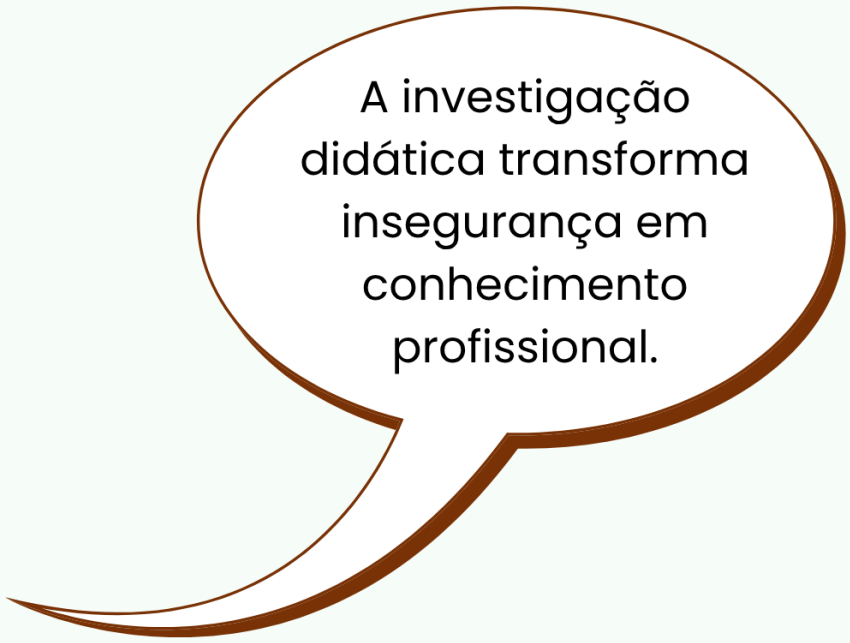
5ª: Implementação de mudanças - o professor realiza mudanças na própria prática de ensino, necessárias para sanar as dificuldades apresentadas pelos estudantes.

6ª: Avaliação e revisão - etapa na qual os professores poderão refletir sobre a eficácia das novas mudanças e revisar constantemente sua prática de ensino com base na reflexão realizada.

(Siqueira e Lima, 2025)

Afinal, como a Investigação Didática pode ajudar o professor iniciante?

- Organização da prática de ensino (André; Pontin, 2010).
- Fortalecimento da identidade profissional (Nóvoa, 1992; Moita, 1992).
- Aumento da segurança e da autonomia na sala de aula.
- Colaboração entre pares: compartilhamento de experiências (Schön, 2000).
- Diálogo entre universidade e escola (Cochran-Smith & Lytle, 1999).



Agora, venha ver essa pauta formativa que desenvolvemos com as professoras que participaram da pesquisa e que poderá servir de referência para as discussões e estudos sobre o tema em sua escola

Data	Encontro	Pauta
02/04/2025	**1º Encontro**	• Acolhida e boas-vindas. • Apresentação da proposta dos encontros formativos: Da prática para a prática: a investigação didática em foco sob coordenação das pesquisadoras. • Apresentação das professoras. • Apresentação do conceito de investigação didática. • Conversa inicial sobre os dilemas enfrentados pelas professoras em sala de aula e como agem quando se deparam com uma situação dilemática. • Indicação da leitura: Como fazer o conhecimento do aluno avançar de Telma Weiz (1999). • Agradecimento/Despedida.
09/04/2025	**2º Encontro**	• Acolhida • Conversa sobre como as professoras se sentem frente aos dilemas de aprendizagem e discussão do texto Como fazer o aluno avançar de Telma Weinz. • Continuação da conversa sobre as situações dilemáticas encontradas pelas professoras em sala de aula. • Discussão de ideias e planejamento de ações para o enfrentamento da situação problema em sala de aula.

23/04/2025	**3º Encontro**	• Discussão sobre o andamento da execução do planejamento para lidar com as dificuldades de aprendizagem identificadas pelas professoras. • Análise das ações desenvolvidas e proposições de novos encaminhamentos.
28/04/2025	**4º Encontro**	• Diálogos sobre aprendizagens do processo da investigação didática. • Análise dos desafios e possibilidades do uso desse recurso no cotidiano da sala de aula. • Reflexão sobre continuidade do uso da investigação didática como instrumento teórico metodológico da ação docente e discente. • Agradecimentos e despedida.

Fonte: Siqueira e Lima (2025)

Considerações finais

Este produto educacional foi construído com base no princípio da pesquisa-formação, no qual a prática de ensino é ao mesmo tempo ponto de partida e de chegada para a construção de conhecimentos. Ao longo dos encontros, buscou-se valorizar a experiência das professoras participantes, promovendo uma formação situada, colaborativa e voltada à resolução de dilemas reais da sala de aula.

O material aqui sistematizado pode ser retomado e adaptado em diferentes contextos escolares, servindo de proposição e sugestão para reuniões pedagógicas, grupos de estudo ou projetos institucionais de formação continuada. Espera-se que este trabalho contribua para o fortalecimento da identidade profissional de professoras e professores iniciantes, estimulando-os a investigar, refletir e transformar continuamente sua prática docente em benefício da aprendizagem dos e das estudantes.

Referências

ALMEIDA, Paula Cristina Albiere de; REIS, Adriana Teixeira; GOMBOEFF, Ana Lucia Medsen; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-20, jan./dez. 2020. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4152/1100. Acesso em: 03 nov. 2023

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso; PONTIN, Marta Maria Darsie. O Diário Reflexivo, Avaliação e Investigação Didática. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 13-30, jan. /abr. 2010.

DEWEY, John. **Como Pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo –Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan/abr. 2009. Disponível em: http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130. Acesso em: 04 nov. 2022.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de Professores.** 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955745/mod_resource/content/1/Huberman-m-o-ciclo-de-vida-profissional-.pdf. Acesso em: 03 nov. 2023.

HAMMERNESS, Karen; DARLING-HAMMOND, Linda, BRANSFORD, John. Como os professores aprendem e se desenvolvem. In: DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John. **Preparando os professores para um mundo em transformação:** O Que Devem Aprender e Estar Aptos a Fazer. Porto Alegre: Penso, 2019.

LIMA, Francine de Paulo Martins. **Notas e Registros Pessoais.** Lavras: Ufla, 2022. Departamento de Gestão Educacional, teorias e práticas de ensino – DPE - UFLA.

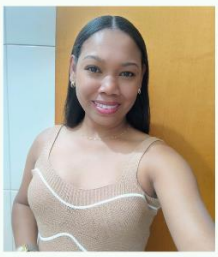
MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 04 nov. 2022.

SCHON, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo:** um novo design para o ensino e aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014

Sobre as autoras



Beatriz Maria de Nazaré Siqueira

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras (2025). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (2022). Foi bolsista pela Capes no Programa de Institucional de Iniciação à Docência e no Programa Residência Pedagógica. Atuou como Coordenadora Pedagógica na Casa da Árvore Brinquedoteca e Desenvolvimento Criativo. Integrante do Grupo de Pesquisa sobre Formação Docente e Práticas Pedagógicas e Didática - FORPEDI, atua como voluntária na Brinquedoteca do Curso de Pedagogia da UFLA, ambos coordenados pela Profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima. Professora na rede municipal de ensino do município de Lavras-MG e mestranda em Educação pela Universidade Federal de Lavras.

Francine de Paulo Martins Lima

Doutora e Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP (2009). Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Mogi das Cruzes (2003). Atualmente é Professora da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras. Tem experiência na formação e pesquisa na área de Educação, atuando principalmente nas seguintes áreas: Formação de Professores; Didática; Prática docente e de ensino na Educação Básica e Ensino superior; Interlocução universidade e escola. É Líder do grupo de Pesquisa sobre Formação docente, Práticas Pedagógicas e Didática - FORPEDI CNPq/UFLA; e do Laboratório de Didática e Formação docente - LabFor/UFLA.

UFLA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

FORPEDI

APÊNDICE B – Questionário aplicado aos professores

Prezado (a) professor (a),

Este questionário tem o objetivo de mapear o perfil pessoal e profissional dos (as) docentes atuantes na rede municipal de ensino de Lavras-MG, solicitamos sua colaboração quanto ao preenchimento deste questionário informativo. Lembramos que sua identidade será preservada em todas as fases do trabalho. Agradecemos sua atenção e disponibilidade!

Atenciosamente,

Beatriz Maria de Nazaré Siqueira (Pesquisadora) e Francine de Paulo Martins Lima (Orientadora).

Questionário

Perfil pessoal e profissional

1. Sexo:

( ) Feminino ( ) Masculino

2. Idade:

_____Anos.

3. Qual o seu nível de escolarização (até a graduação). Caso marque A, B ou C passe para a questão 10.

A) Ensino médio -Magistério
B) Ensino Superior- Pedagogia
C) Ensino Superior – Outras licenciaturas _____
D) Ensino Superior – Escola Normal Superior
E) Ensino Superior – Outros _____

4. Há quantos anos obteve o nível de escolarização assinalado anteriormente

A) Há 2 anos ou menos
B) De 3 a 7 anos
C) De 8 a 14 anos
D) De 15 a 20 anos
E) Há mais de 20 anos

5. Em que tipo de instituição você fez o curso superior? Se você estudou em mais de uma instituição, assinale aquela em que obteve o seu título profissional

A) Pública federal
B) Pública estadual
C) Pública municipal
D) Privada
E) Não se aplica

6. Qual era a natureza dessa instituição?

A) Faculdade isolada
B) Centro Universitário
C) Universidade
D) Não se aplica

7. De que forma realizou o curso superior?

A) Presencial
B) Semi-presencial
C) À distância
D) Não se aplica

8. Indique a modalidade de cursos de pós-graduação de mais alta titulação que você possui.

A) Atualização ou aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas)
B) Especialização (mínimo de 360 horas)
C) Mestrado
D) Doutorado
E) Não fiz curso de especialização (passe para a questão 10)

9. Indique qual a área temática do curso de pós-graduação da mais alta titulação que você possui.

A) Educação, enfatizando alfabetização
B) Educação, enfatizando lingüística ou letramento
C) Educação, enfatizando educação matemática
D) Educação – outras áreas _____
E) Outras áreas que não a Educação _____

10. Você participou de alguma atividade de formação continuada nos últimos dois anos?

A) Sim
B) Não (passe para a 14)

11. Qual a carga horária da atividade considerada mais relevante dentre as quais participou?

A) Até de 20 horas
B) De 21 a 40 horas
C) De 41 a 80 horas
D) Mais de 80 horas

12. Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada para a melhoria de sua prática em sala de aula?

A) Quase sempre
B) Eventualmente
C) Quase nunca
D) Nunca

13. Das atividades de formação que participou indique a instituição responsável/propositora.

A) Universidades e/ou instituições de educação superior
B) A Secretaria Municipal de Educação
C) Outras _____

14. Há quantos anos você leciona?

A) Menos de 1 ano
B) De 1 a 2 anos
C) De 3 a 5 anos
D) De 6 a 10 anos
E) De 11 a 15 anos
F) De 16 a 20 anos
G) De 20 a 25 anos
H) Mais de 25 anos

15. Há quantos anos você trabalha na rede municipal de Ensino de Lavras?

A) Menos de 1 ano
B) De 1 a 2 anos
C) De 3 a 5 anos
D) De 6 a 10 anos
E) De 11 a 15 anos
F) De 16 a 20 anos
G) De 20 a 25 anos
H) Mais de 25 anos

16. Há quantos anos você leciona na escola em que trabalha atualmente?

A) Menos de 1 ano
B) De 1 a 2 anos
C) De 3 a 5 anos
D) De 6 a 10 anos
E) De 11 a 15 anos
F) De 16 a 20 anos
G) De 20 a 25 anos
H) Mais de 25 anos

17. Indique ano/turma em que você leciona atualmente na rede municipal de ensino de Lavras.

A) Creche (0 a 3 anos)
B) Pré- escola (4 e 5 anos)
C) Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º)

18. Você já participou de alguma formação específica para docentes iniciantes, durante sua inserção profissional em seu ambiente de trabalho (Início da carreira)?

A) Sim (Responda a 19)

B) Não (Passe para a 20)

19. Quanto tempo durou essa formação?

A) De 1 a 3 meses
B) De 4 a 6 meses
C) De 7 a 9 meses
D) De 10 a 12 meses

20. Com relação a minha atividade docente:

A) Trabalho em dois períodos, ambos na mesma escola, na rede municipal de Lavras.
B) Trabalho em dois períodos, ambos na rede municipal de Ensino, porém em escolas diferentes.
C) Trabalho em dois períodos, sendo um na rede municipal de Lavras e o outro em outra rede municipal.
D) Trabalho em dois períodos, sendo um na rede municipal de Lavras e outro na rede Estadual de Ensino;
E) Trabalho em dois períodos, sendo um na rede municipal de Lavras e outro em Instituição privada.
F) Trabalho apenas em um período.

21. Caso trabalhe em dois ou mais períodos indique as outras turmas/ nível de ensino para o qual leciona.

A) Educação infantil
B) Ensino Fundamental – 1º ano
C) Ensino Fundamental – 2º ano
D) Ensino Fundamental – 3º ano
E) Ensino Fundamental – 4º ano
F) Ensino Fundamental – 5º ano
G) Educação de Jovens e Adultos
H) Educação Superior

22. Qual a característica no que se refere à zona da escola em que você atua na rede municipal de Lavras?

A) Urbana, de grande porte
B) Urbana, de médio porte
C) Urbana, de pequeno porte
D) Rural, de grande porte
E) Rural, de médio porte
F) Rural, de pequeno porte

23. Qual a característica da escola em que você atua no que se refere à forma de atendimento aos alunos da rede municipal de Lavras?

A) Escola de Tempo parcial
B) Escola de Tempo Integral
C) Escola de tempo parcial com jornada ampliada.

24. Com relação ao seu enquadramento funcional:

A) Funcionário Público da PML
B) Funcionário Público do Estado – conveniado com a Prefeitura
C) Professor temporário (contratado)

25. Ao todo, qual é a sua jornada de trabalho semanal?

a. Até 20 horas semanais
b. De 21 a 30 horas semanais
c. De 31 a 40 horas semanais
d. Mais de 41 horas semanais.

26. Além da atividade docente, você realiza outra atividade profissional?

A) Sim, na área da Educação
B) Sim, fora da área da Educação.
C) Não.

27. Qual o nome da escola da rede municipal de Lavras que você atua?

_____.

Obrigada pela participação!!

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Prezado (a) Senhor (a),

Você é convidado (a) a participar do curso de formação continuada que compõe a pesquisa de forma totalmente voluntária da Universidade Federal de Lavras. Antes de concordar, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Será garantida, durante todas as fases da pesquisa: sigilo; privacidade; e acesso aos resultados.

I - Título do trabalho experimental:

A PRÁTICA DE ENSINO DO PROFESSOR INICIANTE E AS CONTRIBUIÇÕES DA INVESTIGAÇÃO DIDÁTICA

Pesquisadores responsáveis: Beatriz Maria de Nazaré Siqueira e Francine de Paulo Martins Lima.
Cargo/Função: Mestranda e Professora Orientadora.
Instituição/Departamento: UFLA/Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino.
Telefone para contato: (32) 984086724 ou (35) 3829-9761
Local da coleta de dados: Universidades Federal de Lavras.

II – OBJETIVOS

Esta pesquisa visa analisar as possibilidades de aprimoramento e reflexão das práticas de ensino desenvolvidas por professores iniciantes atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental por meio do uso da investigação didática. Ademais, possui por objetivos específicos: Fomentar o uso da investigação didática por professores iniciantes na prática docente; verificar os desafios encontrados pelos professores para a realização da investigação didática; identificar os principais temas que emergiram e as necessidades formativas pelos docentes e elaborar um documento orientador para a inserção do trabalho com a investigação didática como um recurso didático no processo ensino-aprendizagem.

III – JUSTIFICATIVA

O estudo em questão pretende desenvolver uma proposta formativa em caráter de formação continuada, cuja intencionalidade é analisar as possibilidades de aprimoramento e reflexão das práticas de ensino desenvolvidas por professores iniciantes atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental por meio do uso da investigação didática. A relevância deste estudo consiste em que o uso da investigação didática pode possibilitar ao professor a oportunidade de verificar a aprendizagem dos alunos por meio de um instrumento mais dinâmico que beneficia tanto o aluno quanto ao (a) professor (a), uma vez que ao valorizar o processo e não somente o produto, é ao mesmo tempo impulsionador da aprendizagem do aluno e promotor da melhoria na prática de ensino. Além disso acreditamos que a investigação didática pode possibilitar que o professor reflita sobre seu processo de ensino e consequentemente sobre o processo de aprendizagem dos alunos.

IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

PARTICIPANTES

Os participantes desta pesquisa serão os (as) docentes iniciantes contratados e/ou efetivos (as) na rede municipal de ensino de Lavras-MG, atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental. Consideramos professor (a) iniciante, o profissional que tenha ingressado na rede municipal de ensino recentemente e/ou aqueles que possuem até três anos de atuação na profissão docente.

EXAMES

Os métodos para coleta de dados nesta pesquisa serão: um questionário para conhecimento do perfil pessoal e profissional dos participantes e a formação continuada que acontecerá dentro da proposta de uma pesquisa-formação. O curso de formação continuada emitirá uma certificação de 30h. As 20h de certificação do curso serão correspondentes aos encontros semanais que ocorrerão por um período de dez dias com duração de 2h. As 10h restantes correspondem as atividades que serão realizadas na escola e estudos dirigidos. Serão ofertadas um total de 20 vagas.

V - RISCOS ESPERADOS

É devidamente garantido que todos os dados, assim como a identidade dos participantes da pesquisa serão resguardados pelas pesquisadoras, garantindo sigilo e anonimato. Por se tratar de um grupo formado por professores iniciantes, em início de carreira, notadamente poderá haver um certo desconforto durante os diálogos. Podemos premeditar que por medo de se comprometer com a equipe escolar, devido a formação dos grupos, se sentir constrangido de expor seus medos e inseguranças. No entanto, para pormenorizar essas questões pretendemos conduzir os momentos de diálogo de forma receptiva, empática e acolhedora.

VI – BENEFÍCIOS

Esta pesquisa possui um perfil formativo, que poderá auxiliar o docente no início do exercício da profissão a lidar com as nuances que perpassam o fazer docente. Se configurando como um espaço de diálogo, trocas de experiências, aprendizado e profundas reflexões sobre a prática de ensino que são essenciais para subsidiar o trabalho docente. Ademais, poderá corroborar para que futuras discussões sejam suscitadas em relação a investigação didática.

VII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

A pesquisa poderá ser encerrada mediante a negativa dos docentes em participar do curso de formação continuada. Levando em consideração a metodologia utilizada não há critérios para suspensão ou até mesmo encerramento da pesquisa.

VIII - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

Lavras, _____ de _____ de 20___.

_____ _____

Nome (legível) / RG Assinatura

ATENÇÃO! Por sua participação, você: não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira; será ressarcido de despesas que ocorrerem (tais como gastos com transporte, que serão pagos pelos pesquisadores aos participantes ao início dos procedimentos); será indenizado em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa; e terá o direito de desistir a qualquer momento, retirando o consentimento, sem nenhuma penalidade e sem perder qualquer benefício. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com os pesquisadores responsáveis no Departamento de Educação, localizado no Campus Universitário - Caixa Postal 3037 - Lavras - MG - 37200-000, Telefone (35)3829-1445 (Francine), ou pelo endereço eletrônico beatriz.siqueira1@estudante.ufla.br ou celular (32) 9 8408 6724 (Beatriz).