

**NARRATIVAS DE PROFESSORES INICIANTE E A FORMAÇÃO EM PDAGOGIA  
EAD**

**NARRATIVES OF BEGINNING TEACHERS AND PEDAGOGY EDUCATION  
THROUGH DISTANCE LEARNING**

**NARRATIVAS DE PROFESORES PRINCIPIANTES Y LA LICENCIATURA EN  
PEDAGOGÍA A DISTANCIA**

**Flavia Aparecida Machado Forte**

 0000-0002-5188-4470

**Adair Mendes Nacarato**

 0000-0001-6724-2125

**Resumo**

Esse artigo tem como foco compreender como se dá o início da carreira docente para professores que realizaram o curso de Pedagogia EaD e como eles analisam essa formação. Buscou-se compreender como se deu o ingresso na carreira docente de cinco professores iniciantes, acerca dos espaços formativos e das narrativas sobre sua formação. Esse artigo compõe uma tese de doutorado no formato *multi-paper*, realizada com financiamento CAPES<sup>1</sup>. Os dados foram produzidos a partir de entrevistas narrativas e identificou-se, nas narrativas dos depoentes, a incerteza do que é o “fazer docente” e como os conhecimentos teóricos se aproximam das práticas do professor em sala de aula.

**Palavras-chave:** Formação. Professor Iniciante. Narrativas.

**Abstract**

This paper is part of a doctoral thesis in the multi-paper format, carried out with CAPES funding. It focuses on the beginning of the teaching career of teachers who studied Pedagogy through a Distance Education (DE) program and their analysis of this training. We sought to understand how five teachers entered the teaching career, how they perceive this formative space and their education narratives. In narrative interviews that generated the data for the research, the interviewees revealed their uncertainty about the nature of the “teaching activity” and how theoretical knowledge approaches the teacher's practices in the classroom.

**Keywords:** Professional education. Teacher. Narrative.

**Resumen**

Este artículo, el cual forma parte de una tesis doctoral en formato *multi-paper* llevada a cabo con fondos CAPES, se centra en el comienzo de la carrera docente de los profesores que hicieron la

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

licenciatura em Pedagogia em la modalidade EaD y en cómo ellos analizan esa formación. Intentamos comprender cómo cinco profesores ingresaron a la carrera docente, cómo perciben ese espacio formativo y las narrativas sobre su formación. En las entrevistas narrativas que generaron los datos para la investigación, los entrevistados revelaron la incertidumbre sobre lo que es el "quehacer docente" y la forma en que los conocimientos teóricos se acercan a las prácticas del profesor en el aula.

**Palabras clave:** Formación. Profesor Principiante. Narrativas.

## INTRODUÇÃO

Iniciar uma carreira não é uma tarefa simples: envolve a apreensão da teoria, a compreensão e o saber fazer proporcionados pela prática; misturam-se nesse processo a ansiedade e a tensão ocasionadas pelo novo, e não é raro que se busquem lembranças e percepções, como quem procura um modelo de profissional que se deseja ser. Na carreira docente, porém, essa busca implica um componente muito peculiar: o passado, pois remete à escolarização do próprio docente iniciante: desde o primeiro dia a caminho da escola até a conclusão da graduação, apropriamo-nos não só do conhecimento formal, como também de olhares, percepções, histórias e fatos que, nas inter-relações cotidianas entre os protagonistas no percurso escolar, entrelaçam-se e assumem importante papel em nossa formação integral.

Entretanto, para o egresso do curso na modalidade EaD, com foco no curso de Pedagogia, há um distanciamento do contato com o professor, uma vez que a interação com o docente do curso é mediada pela tecnologia e o contato presencial do aluno é com o tutor. Então, ao construir suas memórias, que referência de professor aparece na narrativa de egressos do curso de Pedagogia EaD?

E é exatamente esse profissional o foco deste artigo, cujo objetivo é compreender como se dá o início da carreira docente de professores que realizaram o curso de Pedagogia na modalidade EaD e como eles analisam essa formação. Escolhemos como metodologia para a produção de dados, a entrevista narrativa (EN), que oferece a oportunidade de dialogar com outros professores e conhecer suas histórias de vida. Nacarato (2015, p.452) considera que, no ato de narrar, o professor “produz sentidos para as experiências vividas no passado, reflete sobre elas e toma consciência de si, de sua identidade profissional”. Por isso, entendemos que utilizar a EN não é apenas produzir dados, mas oportunizar aos participantes a possibilidade de construir suas memórias e refletir sobre suas trajetórias.

A entrevista narrativa é um dispositivo utilizado na produção de dados, pelo qual as pessoas são convidadas a narrar suas experiências e, ao expressar-se, outras vozes se apresentam por meio das histórias narradas, construídas sociais e coletivamente. Por ir além

do ato de perguntar e responder, esse tipo de entrevista é considerado mais profundo que outros (HIFOPEM, 2018).

Uma vez eleita a metodologia, era preciso encontrar pessoas que aceitassem contar sua história e a relação com o curso de Pedagogia EaD. Porém, vivemos em uma pequena cidade e, mesmo nos dias de hoje, esse não é um cenário propício para essa busca, pois a distância dos grandes centros limita as oportunidades, e poucos conseguem romper com o ciclo do trabalho informal, da “lida na roça”, para seguir um caminho que envolva o estudo universitário e a mudança de oportunidades profissionais. Repensando nossa busca, conseguimos contato pela rede social Facebook com cinco professores que, após uma breve apresentação sobre a pesquisa e um convite para uma entrevista, aceitaram participar. Colocamo-nos, portanto, à escuta de cinco professores graduados nessa modalidade de ensino, uma escuta atenta e cordial, que se propôs a dar ao outro o tempo necessário para que sua história fosse rememorada e contada, sem julgamentos, sem questionamentos; um compartilhar do tempo entre entrevistados e pesquisadora, sobre as narrativas da formação docente. Os participantes são residentes de uma pequena cidade do interior paulista. Completaram o curso de Pedagogia EaD como primeira graduação em 2013, as professoras Ana, 41 anos de idade, e Bia, 43 anos de idade; Laura, 45 anos de idade, em 2015; os professores Vilela, 23 anos, e Claudia, 22 anos, em 2017. Constituído o grupo, as entrevistas presenciais foram agendadas. Os nomes aqui apresentados são pseudônimos escolhidos por cada participante.

Apesar de parecer uma tarefa fácil, conciliar os horários para a entrevista foi um dos desafios. A rotina diária nos traz, a todos, compromissos nem sempre possíveis de serem remanejados. Assim, após alguns desencontros, conseguimos realizar as entrevistas.

Laura foi a primeira convidada para participar da entrevista narrativa. Agendamos um sábado pela manhã, em sua casa, onde poderíamos conversar sobre o curso de Pedagogia e suas impressões acerca da formação. Foi uma conversa leve, algumas vezes envolvida em emoção, e ela contou sobre suas experiências, suas histórias. Ela concluiu a graduação em Pedagogia EaD em 2015, na Unopar, polo presencial em Jacareí, SP; no momento de nossa entrevista tinha 45 anos de idade e atuava como professora eventual na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

As próximas três entrevistas foram realizadas em um consultório, não utilizado há algum tempo, o qual organizamos para que pudéssemos receber nossos convidados. Organizar um espaço traz uma sensação de organizar a vida, um ato de preparar um espaço para acolher, para aconchegar, um ambiente que promove um “querer ficar”.

A segunda entrevistada foi Ana, de 41 anos de idade, que concluiu a graduação em 2013, também na Unopar Jacaréi-SP e atuava como professora substituta no Ensino Fundamental. Marcamos nosso encontro para um sábado no início da tarde de um dia muito quente. Ela chegou pontualmente. Uma fala apressada, um olhar alegre e curioso, perguntou sobre a pesquisa e contou suas histórias de vida.

A terceira entrevistada foi Bia, de 43 anos de idade, que concluiu sua graduação no ano de 2013, no mesmo polo de educação a distância que as duas entrevistadas anteriores. À época em que a entrevista foi realizada, ela já atuava como professora concursada na Educação Infantil.

Vilela, de 23 anos, foi o quarto entrevistado. Coursou Pedagogia na Faculdade Anhanguera de Jacaréi-SP, concluiu a graduação no ano de 2017 e sua atuação docente era de professor substituto no Ensino Fundamental. Decidido e comunicativo, ele contou suas experiências com muitos detalhes. Foi uma longa conversa, com elementos significativos que incluíram suas experiências como aluno e o ingresso na profissão docente.

A quinta entrevistada foi Cláudia, a mais jovem do grupo, com 22 anos de idade, que cursou Pedagogia, na Universidade Luterana do Brasil – Ulbra –, no polo presencial de Jacaréi-SP e concluiu a graduação no ano de 2017. Um perfil mais reservado, porém atenta e cordial, ajudou-nos a conhecer sua formação e o início na profissão.

Cada um dos participantes, com suas características individuais, nos possibilitou o contato com a percepção de quem realiza o curso de Pedagogia EaD. Não pretendemos analisar fatos de forma apartada das histórias, queríamos ouvir histórias vividas, envolvidas com nosso tema. Nosso papel foi de ouvintes atentas: não nos distanciamos para pesquisar, mas colocamo-nos à escuta do outro.

O rico material sobre o dia a dia de alunos e professores coletado nessas narrativas nos permitiu elaborar a questão que norteou esse artigo: Que elementos sobre a formação docente emergem das narrativas de professores graduados em EaD? Para a análise dos dados, utilizamos a abordagem biográfica e os trabalhos de Pierre Bourdieu, Agnes Heller e Eclea Bosi, entre outros autores que se aproximaram a partir das questões analisadas.

As experiências no cotidiano escolar marcam a vida de uma pessoa e, ao serem lembradas, trazem consigo emoções que acompanham sua trajetória desde aluno até sua formação acadêmica. No caso do professor, à formação se sucede o início da carreira docente. E as incertezas dessa fase inicial levam o professor iniciante a buscar soluções não só em seu aprendizado teórico, mas também em suas memórias escolares. Dessa forma, as experiências vividas permanecem presentes e podem ajudar a compor a identidade do profissional docente.

O processo de análise desses dados se apoiou nos trabalhos de Antonio Bolívar, que propõe o método biográfico como uma perspectiva de pesquisa. Para Bolívar (2002), as histórias são narradas e colocam-se para a leitura interpretativa, com base nas próprias histórias, sem generalizações. O que cada depoente traz, ao rememorar sua história, é visto como relevante e carregado de interpretações do próprio narrador.

Fenômenos sociais (e, dentro deles, a educação) serão entendidos como “textos”, cujo valor e significado, principalmente, são dados pela autointerpretação que os sujeitos relatam na primeira pessoa, onde a dimensão temporal e biográfica ocupa uma posição central. (BOLÍVAR, 2002, p. 4, tradução livre)

Traremos as narrativas dos participantes, como registros de suas histórias e de fenômenos sociais, as quais serão analisadas e entrelaçadas às ideias teóricas a partir das vozes dos depoentes, de suas memórias e seus percursos do cotidiano escolar em seu processo de formação de professores. As histórias que emergiram nessas narrativas possibilitaram organizar duas unidades temáticas para análise: os tempos de aluno; e a escolha pela profissão professor e o início na carreira docente. Ambas nos possibilitaram compreender como interferiram na constituição profissional desses professores iniciantes.

## **OS TEMPOS DE ALUNO**

O primeiro dia vivido em uma escola está registrado em nossas memórias e na de professores que participaram dessa pesquisa. Bia, uma de nossas entrevistadas, conta suas dificuldades no processo de aprendizagem e o primeiro contato com a educação formal.

Meu início escolar foi difícil, porque eu tenho dislexia e eu falava muito errado. Então eu fui de creche, minha mãe deixou a gente na creche [...]. O meu primeiro dia de aula eu fui levada por uma tia da creche. Fiquei muito ansiosa, tinha vergonha de falar, porque eu sabia dos meus erros. (BIA, EN,2018)

Ao demarcar o espaço vivido, a Bia de hoje reconstrói o passado e traz suas percepções, escolhe acontecimentos no espaço e no tempo para nos deixar conhecê-la. Nesse encontro, ela revisita suas fragilidades e sentimentos que a marcaram no início de sua formação escolar. O medo de falar errado, a vergonha de se expressar, foram retomados no momento da narrativa e lhe embargaram a voz.

Como expressa Bosi (2003, p. 31): “a memória opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente, mas porque se

relacionam através de índices comuns”. Essas memórias criam um espaço coletivo, refletido, nesse artigo, pela escola e o que ela representa. “Não esqueçamos que a memória parte do presente, de um presente ávido pelo passado, cuja percepção é a apropriação veemente do que nós sabemos que não nos pertence mais” (BOSI, 2003, p. 20).

Ao narrar, o adulto de hoje se reencontra com a criança que um dia foi e com as histórias vividas na escola, que muitas vezes, fundem-se a situações que envolvem a família e a busca por espaço próprio, na interação do indivíduo com a sociedade.

Eu lembro do primeiro dia no pré. A minha mãe chorando na porta e eu falando “Tá bom mãe, tchau!” Os meus colegas chorando, mas eu adorava aquilo. Eu adorava ter uma rotina, ter que levantar cedo, ter para onde ir, ter os meus cadernos. (CLAUDIA, EN, 2018)

Ao recriar acontecimentos do primeiro ano escolar, cada participante expressa sua relação com a escola e com os professores. Para Claudia a oportunidade de ir à escola era idealizado como um espaço de troca e de encontro com novas situações, diferentes das obtidas em sua casa.

Outra entrevistada nos conta como foi seu primeiro ano escolar:

Primeiro ano foi a Dona Cidinha [...], tive a sorte de pegá-la, porque ela me ajudou muito. Então foi um ano assim, bem proveitoso, ela ensinou bastante [...] eu tenho ela assim, um exemplo da alfabetização, do método dela. Ela me ajudou muito, foi muito importante para mim e quando terminou o ano, ela ficou comigo nas férias de janeiro, porque eu precisava de um reforço e ela não queria que eu repetisse, então ela se dispôs a me ajudar, mais na parte da fala e da escrita. (BIA, EN, 2018)

Ela traz a importância de uma professora que a ajudou a superar suas primeiras dificuldades de aprendizagem, que a apoiou e construiu uma estratégia de reforço para que ela pudesse avançar para o próximo ano escolar. A imagem da professora que acolhe é vista como um ato de sorte e, ao mesmo tempo, torna-se uma marca do que ela considera uma característica importante para uma professora alfabetizadora.

Algumas falas da professora eu lembro muito bem. Ela sempre falava que eu era um bom aluno, que eu tinha capacidade, mas que eu tinha que parar de conversar um pouco, porque eu falava demais (risos). Tanto é que, por duas vezes, minha mãe foi chamada na escola, em função dessa conversa exacerbada. (VILELA, EN, 2018)

Ao narrar, Vilela retoma experiências que envolvem a escola e sua saúde. Uma criança que precisou passar por intervenções cirúrgicas e que, por isso, ficou grandes períodos sem ir à escola. A escola era mais que o espaço de aprendizado, era local de relacionamento com os

colegas, momento de conversar. O que para ele, hoje, é visto como uma necessidade de socialização, para a professora parece demonstrar indisciplina. Era na escola que ele encontrava apoio para o enfrentamento das dificuldades do dia a dia. Como aponta Nóvoa (2019), no centro da cena escolar aparece o professor como o guardião da disciplina, tanto no que diz respeito às matérias do programa como aquele que precisa manter a ordem e o comportamento dos alunos.

Os excertos anteriores, remetem-nos ao que Bourdieu (2007) chamou de estratégias de investimento social, que podem se dar de forma consciente ou inconsciente, e dessa forma as redes de ligações se constituem e constroem obrigações duráveis subjetivamente sentidas. Nossos entrevistados buscavam um apoio em uma instituição nova para eles, a escola, e a encontraram em uma professora que os olhou com carinho, com respeito e criou condições de transformação. O subjetivo da relação professor-aluno pode ser visto nos atos de reconhecimento, de parceria e de colaboração.

Em seu segundo ano escolar, Bia (EN, 2018) teve uma experiência diferente com a professora:

[...] tive um segundo ano muito difícil com uma professora que hoje é minha amiga, mas na época ela tinha muita intimidade, porque a minha mãe fazia faxina na casa de familiares dela e ela, por eu falar errado, tinha uma mania feia de ler em voz alta as minhas redações e aquilo acabava comigo. Então esse ano eu perdi, porque eu peguei uma birra muito grande dela e eu ia para a escola para infernizar a vida dela e ela infernizava a minha também, então era uma troca.

A menina tímida, é exposta à crítica social, da professora e dos colegas. Sua dificuldade em aprender ultrapassava os muros da escola e tornava-se assunto no local de trabalho de sua mãe. O vínculo e a confiança entre a aluna e a professora não se estabeleceram e deixou o registro da rebeldia e da agressividade presentes nesse relacionamento. Ela descreve um território de conflito em que o objetivo deixa de ser o ensinar e o aprender e passa a ser provar quem é o mais forte.

Essas experiências relatadas trazem professores em ações opostas, como se estabelecessem padrões de comportamento considerados bons e ruins. Se retomarmos Bosi (2003, p. 54) perceberemos que a lembrança é uma construção social e, ao vir à tona, trará consigo as marcas deixadas, “uma construção social do grupo em que a pessoa vive e onde coexistem elementos da escolha e rejeição em relação ao que será lembrado”.

A necessidade de ser incluída em um novo grupo traz a criança para o espaço de troca, em que relações são estabelecidas com o objetivo de ensinar e de aprender. “A troca transforma as coisas trocadas em signos de reconhecimento e, mediante o reconhecimento

mútuo e o reconhecimento da inclusão no grupo que ela implica, produz o grupo e determina ao mesmo tempo os seus limites” (BOURDIEU, 2007, p.68). Percebemos que os excertos aqui apresentados, mostram a escola como um espaço de socialização, em que a relação com o professor aparece como um marco; algumas vezes, é apresentado um professor rígido, que sinaliza o que não pode acontecer em sala, que reprova, que não cria uma relação empática; outras vezes, com a imagem do professor que apoia e ajuda a superar dificuldades.

## **A ESCOLHA PELA PROFISSÃO PROFESSOR E O INÍCIO NA CARREIRA DOCENTE**

A escolha profissional e a possibilidade de ingressar em um curso de graduação nem sempre acontece no percurso considerado regular, isto é, logo no ano seguinte à conclusão do Ensino Médio. Não foi assim com Bia, Laura e Ana. A realidade familiar levou-as a trabalhos informais e aos cuidados com a família; não havia tempo ou dinheiro que as possibilitassem continuar a estudar.

Bia conta que, quando sua filha mais velha concluía o Ensino Médio, tentou incentivá-la na escolha de um curso superior, mas não era isso que a sua filha almejava, esse era seu desejo pessoal que começou a tomar forma e possibilidades. No mesmo ano em que a filha mais velha inicia o curso de Administração, ela ingressa no de Pedagogia.

[...] a minha filha mais nova [...] ela começou a ter as dificuldades sociais porque ela não se submetia a algumas coisas e ela era questionadora [...] Ela teve um péssimo Infantil [...] quando ela chegou no primeiro ano ela simplesmente não queria mais aprender, ela bloqueou. Aí eu comecei a ter aquela confusão toda e pensei como é que pode a situação dela, porque que ela está assim e eu comecei a procurar ajuda com uma psicopedagoga. Até então a minha filha não tinha um diagnóstico. E aí eu falei: “eu vou ajudá-la” e comecei a correr com ela em casa mesmo, com atividades, procurei uma professora particular e comecei a tentar alfabetizá-la. Ela foi alfabetizada de agosto a novembro; o que ela perdeu, ela conseguiu recuperar ali. Então, aquilo para mim foi uma surpresa. Daí eu comecei a questionar os métodos de ensino, tanto a posição do professor quanto o método aplicado. Porque a minha filha precisou do método tradicional, ela não conseguiu ir pelo método construtivista, então ela teve essa necessidade. E aí que eu pensei que eu tinha que rever, eu tinha que entender esse sistema, “preciso entender para saber como isso funciona” e foi onde que eu me interessei e entrei na Pedagogia. Eu nunca tinha me imaginado como professora... quando criança imaginava como veterinária, psicóloga, mas professora... não. Mas aí eu sempre tive a imagem da Dona Cidinha [...], então não era uma coisa que fugia muito também. E aí, quando a “Faculdade EaD” veio com essa proposta, eu achei uma luva, achei que caiu do céu e eu iniciei o curso. (BIA, EN, 2018)

O olhar de aluna se move para o de professora e ela apresenta sua percepção do processo de aprendizado e registra o momento em que desperta para a possibilidade de tornar-se professora. Com orgulho, a mãe, conta como a criança conseguiu superar as dificuldades de aprendizagem e como essa experiência se tornou uma oportunidade profissional. As contradições da representação da escola se evidenciam no excerto anteriormente apresentado. Primeiro surge uma escola que falha, que não consegue alfabetizar, ou não tem um olhar diferenciado para uma aluna disléxica, como Bia. A criança está na escola, legalmente incluída no processo educacional, mas excluída por não se enquadrar no padrão esperado. No segundo momento aparece a mãe que vê na dificuldade da filha um campo de atuação profissional, que se torna concreto com a “chegada” de cursos na modalidade EaD, um curso que conseguiria pagar, em que não precisaria se deslocar até outra cidade para ir à faculdade e que, mesmo assim, daria a ela condições de “ajudar” crianças com dificuldades semelhantes às de sua filha. E por que não, como forma de superar os traumas vividos no início da escolarização?

Laura também relata sua situação familiar como uma das dificuldades para realizar um curso presencial e como esta questão motivou-a a realizar um curso na modalidade EaD. Além da resistência familiar, que dificultava a Laura o prosseguimento de seus estudos, realizar um curso EaD apresentava limitações, e a principal era o acesso à tecnologia. Ainda hoje, nem todas as localidades do País possuem facilidade de uma conexão à *internet* de qualidade e que viabilize o acesso aos cursos EaD.

Eu estava procurando uma faculdade, que eu pudesse fazer, e vi que a EaD seria ideal para mim, porque até então o meu esposo não queria que eu fosse todos os dias na faculdade, então seria ideal porque era uma vez por semana e o restante eu fazia *online*, virtualmente. Daí eu comecei, mas no segundo semestre, por morar em roça, em chácara, eu não tinha *internet* e acabei perdendo um semestre. (LAURA, EN, 2018)

Ana reforça um motivo para a busca por um curso EaD, “A falta de tempo. A gente tem filho, a gente tem casa, então a gente opta por um curso a distância, por fazer a Pedagogia a distância” (ANA, EN, 2018).

Os relatos de Laura de Ana, mostram mulheres que carregam as tarefas do lar e de esposa como prioridade em suas vidas, um deixar-se em segundo plano em função das condições que a vida lhes apresenta; assim, o curso EaD é visto como uma possibilidade para realização de um sonho. Por outro lado, as mesmas características que tornam o curso EaD algo possível, também são relatados como problemas. A falta de acesso a computador e a

*internet*, a inabilidade como usuário de informática, faz com que as participações nos momentos assíncronos do curso sejam dificultadas.

São histórias que esbarram em uma mesma questão: o ingresso no curso superior em um momento da vida em que outras preocupações estão presentes. Essas histórias, contadas por três mulheres na faixa etária dos 40 anos, apontam como o desejo pessoal mistura-se com a realidade familiar, culturas patriarcais e machistas, e desencadeia uma interação diferente com a experiência vivida por pessoas mais jovens, até mesmo o que as motiva a escolher o curso na modalidade EaD.

Para Bia, a escolha do curso passou por uma questão muito pessoal: o de querer resolver uma situação vivenciada dentro de sua família. Bosi (2003, p. 18) diz que “há, portanto, uma memória coletiva produzida no interior de uma classe, mas com poder de difusão, que se alimenta de imagens, sentimento, ideias e valores que dão identidade àquela classe”.

Clandinin e Connelly (2015) apontam para uma imagem da prática profissional presente nos relatos e, por vezes, rejeitada pela narrativa dominante. É nesse espaço entre o que o indivíduo apreendeu como modelo e o que é esperado de seu atual perfil profissional que se registra uma tensão, entre a experiência vivida como aluno e a vivenciada como docente. Bia relata que ser professora não foi a primeira escolha, mas essa intenção manifestou-se no momento de tensão entre o desejo de estudar e a escolha do curso que financeiramente apresentava viabilidade. A questão financeira também foi decisiva para que Claudia optasse pelo curso de Pedagogia na modalidade EaD.

Sinceramente, o que me fez escolher foi o dinheiro, porque eu cheguei a ir em faculdades que era todo dia, minha mãe foi comigo, para Pedagogia, daí a gente sentava com o coordenador e quando perguntávamos quanto que era a mensalidade “Quinhentos e pouco, seiscentos e pouco” aí não tinha condições de pagar. (CLAUDIA, EN, 2018)

Ao falar que o curso de Pedagogia EaD “caiu do céu”, Bia justifica a questão com aspectos não só financeiros, correspondentes ao Ensino Superior, mas com a questão de as aulas presenciais serem apenas uma vez por semana. Essa modalidade de curso foi considerada por ela como uma oportunidade de concretizar seu sonho de continuar os estudos sem abandonar a família e ainda com valor de investimento compatível com sua renda familiar. Para Claudia, as condições financeiras da família foram decisivas na escolha pela instituição e pela modalidade do curso, mas expressa que, se pudesse escolher, faria o curso de Pedagogia presencial.

O ensino superior público não é algo muito discutido nas escolas. Como ter acesso? Quais as possibilidades de ingresso? Onde se localizam as escolas públicas de ensino superior? Na cidade em que residem os participantes da pesquisa, apenas no ano de 2018 se instalou o primeiro polo da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), com oferta de cursos de Pedagogia EaD; nesse mesmo ano, na cidade de Jacareí (a cidade mais próxima e com maior infraestrutura) começou a ser oferecido o curso de Pedagogia presencial no Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Até então, apenas instituições privadas da região ofereciam acesso ao curso.

Nas pequenas cidades, ser professor é considerado uma profissão que proporciona estabilidade e uma forma de mudar a realidade vivida. Como nos apresenta Heller (1992, p.18), “toda a vida cotidiana se constituirá em torno da organização do trabalho, à qual se subordinavam todas as demais formas de atividade”. Na cidade pequena, ser professor carrega uma relação de orgulho pela profissão, marcado pelo poder ajudar outras pessoas; é um sair das margens da sociedade para ocupar um espaço social marcado pelo reconhecimento. Essa mesma relação com a profissão nem sempre é vista da mesma forma em cidades maiores; o que encontramos em muitos locais é uma profissão destacada por ter baixos salários e exposta a situações de agressão física e moral.

Nos trabalhos de Bourdieu (2007), defrontamo-nos com o que ele denominou “capital social”. Esse capital social apresenta-se nesse contexto de trocas legítimas, em que o esperado se concretiza na possibilidade de ser professora, trabalhar na cidade onde vive e assumir uma profissão da qual sente orgulho em pertencer.

Após decidir se matricular no curso de Pedagogia EaD, o aluno tem os primeiros contatos com a instituição e as impressões sobre a modalidade. Vilela conta como era o curso que realizou.

A EaD é uma opção muito boa para você porque você vai conseguir conciliar trabalho e estudo”. O meu EaD eu ia uma vez por semana na faculdade, então ela [a gerente da empresa em que ele trabalhava] falava para mim assim, “você consegue conciliar porque eu consigo te mudar uma vez por semana no período do trabalho e você tem essa capacidade de fazer”. Aí a fala que foi primordial, que é uma fala que trago comigo até hoje, ela me falou assim, “o que acontece, você pode estudar em qualquer universidade, se você estudar, se você colocar foco, você vai conseguir, porque seu estudo depende única e exclusivamente de você”. (VILELA, EN, 2018)

Esse excerto tenta explicar que a modalidade EaD possibilita o acesso à formação e que são esperadas do aluno atitudes que o façam aproveitar as estratégias educacionais

propostas nessa modalidade de educação. A marca do neoliberalismo fica registrada na fala da gestora da empresa em que Vilela trabalha, ao apontar que aprender só depende do aluno e que, portanto, ele pode estudar em qualquer faculdade. Laval (2004) aponta que o modelo neoliberal de educação responsabiliza o cidadão pelo dever de aprender, como uma obrigação para a sobrevivência no mercado de trabalho e a autodisciplina e o autoaprendizado são características fundamentais nesse processo. São desconsideradas nessa visão que além do empenho do aluno, há um projeto institucional e de curso que devem embasar a formação e dar condições para que se tenha um curso de qualidade.

Ana relata sua experiência do primeiro contato com a EaD:

Na primeira semana dá uma ansiedade, um nervoso de não conseguir acompanhar a turma. Mas depois eu vi que estava todo mundo no mesmo barco, muita gente fora da escola há muitos anos, muita gente que deixou de estudar para cuidar da casa e da família. Minha turma começou com 52 pessoas na sala, grande, mas acabou com 16. (ANA, EN, 2018)

A narrativa de Ana traz dois importantes elementos sobre a EaD. O primeiro é a impressão que o aluno, que nunca estudou nessa modalidade, tem sobre o curso, suas expectativas e ansiedade sobre as aulas; o segundo é a taxa de evasão da EaD, que surge quando ela relata o número de alunos no início do curso e quantos conseguiram concluir a graduação. Talvez para ela esse indicador de evasão não tenha sido percebido como um problema, uma vez que, ao diminuir o número de alunos na turma, as pessoas ficaram mais próximas; mas esse é um fator que tem reunido esforços das redes privadas de ensino superior que oferecem cursos de graduação EaD em uma tentativa de se encontrar soluções para a redução da evasão. A maior taxa de evasão nos cursos EaD encontram-se no período inicial do curso, o que pode representar uma inadaptação à modalidade, a falta de relação face a face, a falta de domínio como usuário das tecnologias e a falta de respostas rápidas por parte de tutores (COELHO, 2004).

Apesar de todos os recursos de um curso EaD poderem ser disponibilizados de forma virtual, ainda nos deparamos com situações em que o aluno procura por um símbolo que o vincule a IES. Esse elemento é destacado na narrativa de Bia sobre o recebimento físico dos materiais didáticos, que possibilitou que ela estudasse não só pelo computador.

Eu gostava porque lá eles davam material didático, que era dado em minhas mãos. Eu tinha uma página que eu podia acessar. O material didático eu tinha apostila e era módulo. Então era assim, se eu tinha aquele módulo na apostila eu tinha no presencial e no virtual. (BIA, EN, 2018)

É como se o contato com os recursos impressos, físicos, fornecesse a ela a concretização de seu papel de aluna, um símbolo do pertencimento ao curso. Assim, os encontros presenciais, que aconteciam semanalmente, eram um espaço de troca e aprendizado.

Eu ia uma vez por semana, onde eu tirava minhas dúvidas e durante a semana eu tinha atividades em casa, *online*, então não fugia do assunto. Se estava falando sobre desenvolvimento, era desenvolvimento infantil nas duas áreas, tanto no material *online* como no presencial. O conteúdo era bem explorado. [...] em sala de aula você ia tirando dúvidas com o tutor e fazendo atividades [...]. O *chat* também era bem participativo, a gente tinha bastante participação tanto de aluno com aluno, quanto os fóruns, quanto a professora que ficava à disposição. (BIA, EN, 2018)

Gatti (2014, p.1) defende que

educar e educar-se a distância requer condições muito diferentes da escolarização presencial. Os alunos em processos de educação a distância não contam com a presença cotidiana e continuada de professores, nem com o contato constante com seus colegas. Embora possam lidar com os temas de estudo disponibilizados em diferentes suportes, no tempo e local mais adequados para seus estudos, num ritmo mais pessoal, isso exige determinação, perseverança, novos hábitos de estudo, novas atitudes em face da aprendizagem, novas maneiras de lidar com suas dificuldades.

A autora aborda as diferenças da educação presencial e a EaD no que se refere à presença cotidiana, mas temos refletido sobre o que podemos considerar presença nos dias de hoje. Gatti e outros (2019) atualizam essa informação e consideram que a maneira como são ofertados os cursos de formação de professores realizados na modalidade a distância estão longe de utilizar todas as potencialidades desses cursos. Na maioria das vezes, associam a EaD a uma forma de compartilhar conteúdo e não a uma nova linguagem pedagógica e uma estratégia para se formar profissionais que possam se apropriar da tecnologia para o fazer pedagógico.

Nas narrativas de Bia, os encontros presenciais do curso de Pedagogia EaD são apontados como momentos em que eram estabelecidos os vínculos com colegas e com corpo administrativo do polo educacional, uma construção de pertencimento ao grupo. Ela apresenta os profissionais que participavam do curso e a forma de avaliação das disciplinas:

Tinha um professor de vídeo aula, um tutor presencial e um tutor *online*. [...] Você tinha que participar de fórum, fazer avaliações que eram três avaliações online e uma presencial. Cada disciplina durava mais ou menos um mês. Se ficasse devendo alguma coisa já ficava de DP na matéria. (BIA, EN, 2018)

Um ponto destacado por Gatti (2014) é que o material de apoio para cursos EaD não deve se restringir a conteúdos informativos; é preciso que esses recursos tenham uma linguagem adequada, uma produção cuidadosa, uma seleção planejada das mídias e das estratégias didático-pedagógicas e tecnológicas que possibilitem a participação do aluno.

Bia reforça que não considera o curso fácil, uma vez que há que se ter disciplina para realizar todas as atividades propostas. “É difícil porque se você não tiver uma disciplina de estudo você não dá conta, porque é bastante conteúdo” (BIA, EN, 2018). Apesar de ser um curso EaD, ela relata que os encontros presenciais e as discussões promovidas nesses encontros eram mais simples, descomplicados, que a participação no AVA.

[...] quando era *online* ou em *chat*, você tinha que pensar bem pois a maneira como você colocava muitas vezes não era a maneira como você queria, você queria era falar ou dar exemplos, compartilhar alguma coisa que você não compreendeu e aí que entrava a Noêmia, que não era tutora mas a gente levava isso para ela e ela acolhia a gente. Ela trabalhava na parte administrativa, mas ela tinha tanto domínio naquilo ali que ela ajudava. (BIA, EN, 2018).

Surge, no relato anterior, a presença de uma pessoa, que trabalhava na IES, no setor administrativo do Polo Educacional e que, não era tutora, mas atendia às necessidades dos alunos, orientava-os, sanava dúvidas e estimulava a participação. Para Vilela, que possuía um maior domínio da tecnologia, a interação no AVA era vista de forma diferente,

Eu tinha todo o material, a faculdade disponibilizava os livros de referência, eu tinha a explicação da professora da matéria, eu tinha os vídeos explicativos, uma coisa que eu também achei bacana, era que eles disponibilizavam outros *links* para textos, para outros vídeos e eu ia em busca de tudo. Era até engraçado porque quando a tutora indicava eu já tinha visto. (VILELA, EN, 2018)

Para Fiorentini, Nacarato e Pinto (1999), o saber docente constitui-se em forma de teia, que entrelaça os saberes científicos, curriculares, históricos, afetivos, culturais, com os saberes da experiência e da tradição pedagógica. Entendemos que essa presencialidade, os encontros com os colegas, o apoio encontrado no polo educacional, são situações que não deixam o aluno com a sensação de isolamento. Cada modalidade de educação, presencial ou EaD, carrega formas distintas de interação. Na modalidade presencial é possível a um professor atento perceber as ausências, as presenças que se consolidam nas participações nas aulas, as presenças que, muitas vezes, só são físicas, porém, ausentes de participação efetiva, os momentos de colaboração em grupo e as conversas de motivação. Na modalidade EaD, essas interações também precisam estar presentes, a mudança dá-se pelo meio em que as

relações acontecem, por meio do ambiente virtual; contudo, nesse ambiente também é possível que o tutor acompanhe os alunos que estão ausentes no AVA, aqueles que participam de forma descontínua nos fóruns e *chats*, além da qualidade nas produções escritas. É papel do tutor (presencial e online) acompanhar a presença virtual e as participações dos alunos, além de estimular a realização das atividades como estratégia para distanciá-los da evasão.

Os tutores precisam assumir função que reúna as questões técnicas sobre a utilização do AVA e o incentivo aos estudantes para que se apropriem de uma postura de pesquisadores e exploradores do conhecimento; os tutores assumem o lugar de facilitadores, e os alunos, de participantes ativos no processo de aprendizagem (MILL *et al.*, 2008). É uma experiência de corresponsabilidade no processo formativo que, para se concretizar, deve ter o empenho de todos os envolvidos no processo, que proporcione ultrapassar os limites do AVA como repositório de conteúdo, para um espaço de interação.

Nóvoa (2017, p.1125) considera que “Não há dois professores iguais. Cada um tem de encontrar sua maneira própria de ser professor, a sua composição pedagógica. Esse processo faz-se com os outros e valoriza o conhecimento profissional docente”. Desta forma, precisamos conhecer como que essa constituição profissional, tecida na relação cultural, histórica, afetiva e consolidada no fazer coletivo e no contato com os outros, pode se estabelecer ou se estabelece nos cursos de EaD. Nesse sentido é que consideramos importante ouvir as narrativas de professores iniciantes, com o objetivo de conhecer como esse processo de tornar-se professor dá-se para aqueles que tiveram sua formação inicial na modalidade EaD.

Após os primeiros contatos com as disciplinas teóricas do curso de Pedagogia, o aluno chega aos estágios supervisionados. É nessa etapa que ele se depara com a realidade do que é ser professor.

Bia fala de sua experiência no estágio como um momento de descobertas e de percepção das diferenças entre as formas de lecionar de cada professor e como imaginava que seria sua forma de conduzir uma turma. Seu primeiro contato com uma sala de aula e suas percepções:

Eram crianças de 5 anos. Era engraçado porque a professora era mais rígida e eu sou mais de dar risada. [...] então, quando eu entrei, acabei bagunçando um pouco a rotina dela. Só que eu sou uma pessoa que tudo eu levo para um lado bom. E às vezes eu via que ela olhava para mim e eu tentava disfarçar, mas eu não aguentava, porque as crianças são apaixonantes. Eu já gostei da área aí. E aí, quando eu entrei, eles queriam saber quem eu era, então eu me apresentei, conversei com eles, eles gostaram da minha presença ali. Só que a professora sempre colocando que eles [as crianças] não poderiam ficar conversando comigo, pois eu estava ali para observar. Eu sempre tentando não ocupar muito espaço. Quando eu apliquei meu projeto foi interessante

porque todo mundo participou. As crianças ficaram bem confortáveis com minha presença ali, eles participaram, questionaram, eles falaram [...]. (BIA, EN, 2018)

Encontramos um relato que fortalece nosso pensamento sobre como a oportunidade da regência de classe é enriquecedora. Os apontamentos feitos pela professora que supervisionou a regência são reconstruídos como se reverberassem nos pensamentos de Bia (EN, 2018): “[...] ela veio e me falou os pontos que precisava, ela fez um registro de como foi meu desempenho, daí ela falou assim: “Bia acho que você vai dar certo no Infantil” e eu disse: “Se Deus quiser”[...]”.

Para Laura e Vilela, o estágio é descrito como um processo burocrático de preenchimento de formulários:

Fiz todo aquele relatório, a ficha de estágio, eles exigiam bastante. Eu tive um pouco de dificuldade para fazer a ficha do estágio, porque era exigido tudo certinho, sem erros, então a coordenadora me orientou, tanto é que ela falou “olha gente, não vou fazer a ficha de estágio para ninguém”. (LAURA, EN, 2018)

Ah, os estágios. Estágio foi complicado. Eu vou falar abertamente com você, na sinceridade, eu não aprendi nada em nenhum estágio. Nada. Os tempos de estágio da faculdade eles eram de 100 horas. Só que desse tempo 50 horas era só de elaboração de relatório de estágio, documentação, preencher documento. Você passava as outras 50 horas dentro da escola[...] Uma fala que eu tenho hoje junto aos pares, professores da escola em que atuo, é que, “gente, a faculdade ensina tudo, menos dar aula”. Nem o estágio te ensina a dar aula. [...] Eu chegava muitas vezes para a tutora e perguntava, “E aí, o que eu devo observar de fato dentro da prática docente, porque o meu relatório de estágio me manda observar a estrutura física da escola e eu acredito que se eu estou fazendo estágio dentro da escola é para aprender a dar aula”. Ela me falou, “não, mas o estágio é um estágio mesmo, você não vai aprender muita coisa”. Eu ouvi muito isso. Eu ouvi isso de tutor presencial, de tutor online e isso para mim foi desestimulante. (VILELA, EN, 2018)

A narrativa de Laura e Vilela contrapõem-se ao relato de Bia; enquanto para ela o estágio é uma oportunidade de experienciar a atuação docente, para Laura e Vilela, o estágio é um processo documental, em que fichas são preenchidas para entregar à faculdade, para atender a uma exigência legal. O parágrafo 6º do Art.15 das DCN (BRASIL, 2015, p. 13) define que “o estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico”. Ser componente obrigatório não se relaciona apenas com uma ficha preenchida e arquivada no prontuário do aluno, mas nas oportunidades criadas para que se articule a teoria com a prática. Nesse sentido, percebemos que faltam ações entre as IES e as escolas que recebem o aluno-estagiário, que possam

estabelecer o compromisso de todos no processo de formação docente, mediante oportunidades para participação do aluno nas aulas, regência e outras atividades que compõem a prática docente. O estágio é o momento da formação em que o aluno poderá associar as teorias com as práticas e refletir sobre elas.

Bosi (2003, p.23) salienta que “as instituições escolares reproduzem essas versões solidificando uma certa memória social e operando em sentido inverso ao da lembrança pessoal, tão mais veraz em suas hesitações, lacunas e perplexidades”. O que constatamos é que, entre o que lembramos de nossos professores da infância e o momento em que exercemos a profissão docente, há um passar do tempo que é acompanhado por uma mudança social e de saberes circulantes na sociedade, o que não possibilita replicar práticas. Se no processo de formação há um espaço de tempo que separa o aluno do professor, os estágios precisam ser mais que o ato de preencher formulários. A experiência de regência pode ser o momento em que se consolidam os conhecimentos teóricos e pedagógicos.

Bourdieu (2001, p.165) discute a relação entre o espaço cultural e o indivíduo: “sob pena de se sentirem deslocados, os que penetram em um espaço devem cumprir as condições que ele exige tacitamente de seus ocupantes”. O reconhecimento pelo trabalho realizado no estágio inclui o aluno-estagiário no mundo da profissão e o insere em um espaço cultural novo e carregado de aspirações.

Após concluir o curso de Pedagogia, muitas pessoas demoram para conseguir uma oportunidade efetiva, mas Bia, logo que concluiu a graduação, prestou um concurso público para professora da rede municipal de ensino da cidade em que reside e foi aprovada. Recém-formada, começava a carreira de professora efetiva. Ela nos conta como foi:

Foi assim, eu terminei a Pedagogia, fiz concurso e passei. Então assim, não caía a ficha que eu era professora... na minha cabeça... eu não me apropriei dessa profissão professora. Até todo mundo falava “você é professora, você é professora”, mas eu não conseguia me ver ainda professora. Quando eu passei para Educação Infantil, no concurso, e fui no dia da atribuição e peguei uma sala, o Infantil 3, que estava disponível. (BIA, EN, 2018)

O momento em que se percebeu como professora é relatado por Claudia:

Aí teve a primeira reunião de pais, ela falando para os pais “Então agora a gente vai passar as atividades, mas se você tiver dúvida fala comigo ou com a Professora Claudia”. Aí eu fiquei olhando para ela e pensando assim “Professora Claudia”. Olha só, dela falar foi que caiu a ficha para mim, não posso mais me esconder, agora eu sou a responsável por esta turma e ouvir isso, nossa eu adorei, porque é uma coisa que eu sempre gostei, eu gosto de tudo que envolve escola, aí eu

ouvi ela falar “a Professora Claudia” ai pensei aqui é o meu lugar mesmo. (CLAUDIA, EN, 2018)

Esse deslocamento de papel de aluna a professora ocorreu, na visão de Bia, rápido demais. Para Claudia essa percepção se deu cerca de um ano após concluir a graduação, a partir da fala do outro, como uma legitimação da função agora ocupada. A escola assume o lugar de concretização do exercício profissional, o tempo vivido, e a relação com os pares e com os alunos se entrelaçam e constituem o ser professor. Reconhecer-se como professor envolve assumir um sistema simbólico composto por linguagem, postura, comportamentos esperados de um professor e, esse processo “tem um ritmo de evolução peculiar em cada sociedade” (BOSI, 2003, p.131). Não só em uma sociedade, mas em cada pessoa.

A formação profissional e o ingresso na profissão podem ser marcados por tensões que indicam a insegurança e os medos em relação ao novo.

Quando eu cheguei na escola, primeiro é que todo mundo que te vê fala: “Essa é nova, né”... a pessoa já não te dá crédito nenhum, então quando eu cheguei na escola não foi muito bom, porque eu não tive uma recepção, das pessoas chegarem e me mostrarem onde estavam as coisas [...] por mais que eu fiz o estágio ali, eu não sabia onde estavam as coisas. Apenas só falaram: “Lanche é tal hora, entrada é tal hora, saída é tal hora”, me deram a lista das crianças e depois que foi falado você tem que fazer isso e você tem que fazer aquilo. Mas quando eu entrei a primeira vez e recebi as crianças, que foi o dia de adaptação, então assim, dá aquele frio, dá aquela vontade de falar: “Gente, acho que eu estou no lugar errado, deixa eu ir embora. (BIA, EN, 2018)

Há que se pensar em formas de acolher o novo profissional e de inseri-lo no contexto escolar, agora não mais como estagiário, mas como professor. Esse processo de integração pode ser aplicado não só aos recém-formados, mas aos recém-chegados a uma unidade escolar. É um processo apontado por Nóvoa (2019, p.6) de tornar-se professor, que “obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado”. Um rito de recepção, em que a cultura escolar e as memórias dos profissionais já atuantes se encontrassem com as histórias vividas e trazidas na oralidade dos profissionais ingressantes. Uma ação integradora entre saberes e de encontro de gerações.

Se retomarmos Heller (1992), a mudança de papel não é uma afirmação de que ocorreu transformação. A mudança de papel pode ser um caminho para a transformação pessoal, um processo que assume aspectos de responsabilidade individual e coletiva. “Ao se generalizarem, os comportamentos do tipo papel modificam a função do dever-se na vida cotidiana. No dever-se, revela-se a relação do homem inteiro com os seus “deveres”, com suas vinculações, sejam essas econômicas, políticas, morais ou de outro tipo (HELLER, 1992, p.

94, grifos da autora). A narrativa de Bia dá indícios do momento em que ela desloca sua percepção de aluna para o papel da professora:

A gente não tem noção do quanto a gente marca a vida de alguém e é por isso que eu me polio o tempo todo. Eu estou na Educação Infantil, por mais que eu não saiba muito, sei que a gente tem que estar sempre aprendendo, mas eu me lembro de muitas coisas que eu passei, lembro de muitas coisas que a minha filha mais nova passou, então quando eu pego uma criança assim, igual esse Infantil 3, eu tenho esse cuidado, eu tenho esse olhar, por mais você está vendo aquilo ali, você olha e fala, mas são crianças, são crianças e eu preciso achar um meio de atingi-las. (BIA, EN, 2018).

Toda pessoa tem uma raiz determinada por sua participação na coletividade, inclusive esse é um direito do indivíduo. É na coletividade que se “conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro” (BOSI, 2003, p.175). Na narrativa apresentada anteriormente, notamos o encontro do passado como aluna, o momento em que o papel de mãe é assumido, e o colocar-se como observadora do processo de aprendizagem até chegar à constatação de como professora, posturas diferentes devem ser assumidas e, independentemente de quais sejam essas atitudes, marcarão a vida de alguém.

Gente, eu não tenho muita teoria, eu tenho pouco tempo de professora, mas eu sou mãe e eu sou uma pessoa bem sensível à parte humana, eu sou bem voltada nesta parte. Então assim, de questionamento de mim mesma, de questionamento do outro, de tentar refletir sobre os meus atos, sobre o outro, então hoje eu olho... Você não é só a professora da sala de aula, você acaba sendo a orientadora também da família ali, porque você acaba percebendo coisas que a mãe não está tendo tempo de perceber. (BIA, EN, 2018)

Eu acho que é diferente ser professor do que eu pensava quando estava estudando e agora que já me formei. Eu achava que era tudo muito bonitinho, chegava lá todo mundo comportadinho, eu tinha uma visão totalmente errada, todo mundo sentadinho na carteira, em silêncio. Não que seja ruim, mas é que agora eu vejo o outro lado, porque como aluna eu achava as professoras maravilhosas, todo mundo quietinho para ouvir a professora, mas depois que eu fiquei tentando fazer quase 30 alunos me ouvir, é totalmente diferente (suspiro). (CLAUDIA, EN, 2018)

Há uma demonstração de pertencimento presente nas narrativas de Bia e Claudia que, envolvidas com o contexto escolar, buscam respostas para o exercício profissional em um movimento constante entre o que aprendeu e o que pretende ensinar. A aluna dá lugar à professora, que assume um compromisso pessoal de transformar a realidade que lhe é apresentada. Mesmo que não tenha se apropriado de teorias, de conhecimentos necessários ao exercício da profissão, trazia na bagagem suas vivências. No caso de Bia, a vivência como mãe de uma filha com história de insucesso na escola.

Outras bagagens são percebidas nas narrativas dos participantes, como o capital cultural, que Bourdieu (2007) denomina como o processo em que a pessoa se apropria de saberes e, essa busca, é algo muito pessoal e que depende de cada um. Só há desenvolvimento e transformação por um investimento pessoal. “O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*. Aquele que o possui pagou com sua própria pessoa e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo” (BOURDIEU, 2007, p.75). Bia e Vilela revelam essa apropriação de um *habitus* profissional.

Eu vejo assim, quando eu comecei é um choque de realidade, porque quando você sai da faculdade, você sai (respira fundo) é tudo muito mágico, é tudo muito lindo, os pensadores, a construção do conhecimento, o desenvolvimento infantil. Enfim, é tudo maravilhoso. Aí quando você entra, você se depara, assim “bom, agora eu vou ter que educar, cuidar e ensinar” porque não tem como, por mais que fale que não pode, que hoje em dia não é assim, não tem como você não ser assim, principalmente quando se trata de criança. (BIA, EN, 2018)

[...] Eu não chego e digo você é ruim, você é péssimo, você não sabe, não, eu chego e pergunto o que está acontecendo, porque eu sei que você sabe fazer, eu sei que você tem capacidade”. [...] poderia ser muito melhor se, por exemplo, eu tivesse um tempo de sentar com a minha coordenação e falasse “vamos lá, como é que faz isso daqui você pode me dar um modelo, você pode exemplificar? Isso que eu fiz desta maneira está certo? Está errado?” (VILELA, EN, 2018)

Ser professor, nesse contexto, é mais do que possuir um diploma. É um processo contínuo em que se apropria da teoria estudada; na prática diária, torna-se propriedade pessoal o *habitus* de quem assumiu como profissão o ensinar. Ao apresentar o conceito de *habitus*, Bourdieu (2001), mostra-nos que a realidade vivida é marcada pelo capital cultural incorporado; e a partir destas percepções podemos interpretar o contexto e criar estratégias para vivenciar essa realidade.

Muitas vezes, o que é ensinado em sala de aula de um curso de graduação parece, aos olhos do aluno, algo distante da prática. Entendemos a necessidade de se criar espaços que proporcionem reflexões sobre como as teorias entrelaçam-se na prática da sala de aula, independentemente se o curso acontece na modalidade presencial ou a distância. Quando a teoria, a técnica e a prática se distanciam, podemos nos deparar com situações como as apontadas pelos entrevistados, sobre suas primeiras impressões do exercício profissional:

Era tudo muito lindo, eu saí encantada. “Nossa, como é lindo, porque a minha filha passa tanta dificuldade se é tudo tão lindo e tudo tão maravilhoso, tudo tão perfeito? Se eu fizer assim a criança percebe assim, a criança

aprende daquele jeito”. Enfim, quando você começa, você vê que não é assim. Então eu tenho que, eu como pessoa, tenho que mudar meu jeito de ser, aquilo que me falaram “Você é a professora da sala”. (BIA, EN, 2018)

Aí você chega em uma sala de aula, como no meu caso específico, e você pega aluno que não sabe escrever o próprio nome e está no quinto ano. A gente escuta fala de coordenação, de equipe gestora, que fala que todo mundo vai passar no final do ano, o aluno que não sabe escrever nem o próprio nome e que ainda está na idade que eu posso tentar salvar ele, complicadíssimo (pausa). (VILELA, EN, 2018)

Os primeiros contatos com a profissão aparecem nos excertos como um choque de realidade, um distanciamento entre a formação e o profissional. Compreender a importância da teoria em na prática profissional é algo fundamental no processo de aquisição de conhecimentos; são essas teorias que irão embasar as ações como professor. Se não nos apoiarmos da base teórica e da formação técnica da profissão, corremos o risco de que o improvisado e o empirismo se tornem prática comum, o que pode deixar o conhecimento científico da profissão em um segundo plano. Heller (1992, p. 37) aponta que “a vida cotidiana, de todas as esferas da realidade, é aquela que mais se presta à alienação”. Nesse sentido, uma prática profissional não planejada, não respaldada pelas teorias estudadas, pode gerar um movimento de tentativa e erro, um replicar de tarefas sem saber o porquê se faz e nem para quê.

Perguntamos aos participantes se eles consideravam que o curso de graduação os preparou para o exercício profissional. As respostas obtidas levam-nos a refletir sobre que formação os graduandos recebem em seus cursos, uma vez que a percepção de não estarem preparados para o exercício profissional é muito presente nas narrativas.

Se eu saí preparada? (pausa) O curso preparou, mas a gente precisa sempre mais. Não posso pensar assim, o curso me preparou, me preparou sim para começar. Para começar me preparou sim, mas hoje eu vejo que a gente não tem como parar. Foi um bom preparo para o começo, mas a gente não deve parar. (ANA, EN, 2018)

Ela aponta para uma preparação parcial, que precisa ser complementada pela formação continuada, como se a graduação fosse um produto em seu modelo básico, enquanto a formação continuada representaria os opcionais que poderiam ser agregados a esse produto. Assim, poderia adquirir um produto básico, apenas com itens de série (obrigatórios por lei) e posteriormente agregariam acessórios que criariam o diferencial desse produto.

Para Mizukami (1986), a abordagem tradicional de educação, é vista como um produto, em que acontece transmissão de ideias sem ênfase no processo. Para a autora, um dos problemas dos cursos de licenciatura é que os futuros professores raramente vivenciam os

fatos discutidos em aula. Essa visão de Mizukami e a narrativa dos participantes dessa pesquisa estão distantes mais de 30 anos, mas ainda vemos o reflexo de uma formação preocupada com a transmissão de conteúdos por vezes desvinculadas de como esses saberes podem constituir a prática profissional do professor.

Não. De jeito nenhum. Nossa, eu saí do curso e a primeira coisa que eu falei para minha mãe foi “mãe eu acho que eu não sei nada” e ela falou assim “como assim você não sabe nada, quatro anos e você não sabe nada?” e eu fiquei “será que eu estou preparada mesmo para assumir uma sala?” Mas eu acho que é a mesma coisa do começo do curso, aquela insegurança de “será que vai dar certo?”. [...] Preparada, acho que eu nunca vou estar preparada. (CLAUDIA, EN, 2018)

Não, eu acho que o curso não prepara, eu acho que o que te prepara é o ambiente do trabalho. O que te prepara são as experiências com o outro. O que te prepara é que se hoje eu dei a minha aula e ainda eu posso compartilhar com a minha amiga o que aconteceu e ela compartilhar comigo o que aconteceu e a gente vai crescendo uma com a outra. Eu acho que isso é o que prepara você. Então assim, quando o professor ele se fecha, ele quer ser o melhor, ele acha que ele é o top, que não precisa mais ensinar nada para ninguém e nem aprender nada, ela acaba ficando pobre. (BIA, EN, 2018)

Os excertos acima suscitam diferentes interpretações. De um lado, reforçam um discurso de senso comum de que a teoria estudada na formação inicial não tem validade na prática e que a formação se dá no exercício da profissão. A prática é a instância de ressignificação dos conhecimentos teóricos oriundos da formação inicial e que são ampliados pelos saberes da experiência. Além disso, não há prática sem saber, nem saber sem prática; eles se retroalimentam. Por outro lado, as narrativas de Claudia e Bia deixam indícios de que o curso de Pedagogia EaD não propicia a constituição de um repertório de saberes para o exercício da profissão, o que as leva à negação dessa formação inicial.

Para Pimenta (2002, p.199) “a experiência acumulada serve apenas de referência, nunca de padrão de ações com segurança de sucesso. Assim, o processo de reflexão, tanto individual como coletivo, é a base para a sistematização de princípios norteadores de possíveis ações, e nunca de modelos”. A reflexividade é central para o processo de constituir professor. Mizukami (2006) entende que o processo de aprender a ser professor é lento, inicia-se antes do ingresso na graduação e se estende por toda a vida. Assim, nunca estaremos totalmente preparados, todos os dias são dias de novos aprendizados e compreensões sobre o que é ser professor. A graduação precisaria despertar no futuro professor a aceitação da incompletude e a necessidade de encarar a formação como processo contínuo.

No exercício da profissão o professor se encontra com dois grupos de indivíduos: os pares (outros professores, coordenadores, diretores) e os alunos. Nesta relação, segundo

Pimenta (2002, p. 193) o primeiro desafio é trabalho em colegiado, pois envolve decisões institucionais e posicionamentos individuais. O outro desafio é entender que seus alunos são sujeitos históricos e “na maioria das vezes estão muito distantes dos alunos idealizados que gostaríamos de encontrar na sala de aula”

Santos (2013) considera que os cursos de formação inicial fazem parte de um processo construído ao longo da vida e da carreira e é importante que os cursos de formação de professores oportunizem espaços e tempos que favoreçam a observação, a tematização, a problematização de experiências docentes, para que possam ser fonte de aprendizagem, conhecimento e contribuam para a identificação com a profissão.

Eu vou dizer para você que não. Não, porque eu volto a dizer, na atual situação que se vive a educação no país onde se há muita cobrança e você não tem subsídios, virar para mim e falar que o professor tem que ter criatividade, é balela, uma vez que você passa lá quatro anos da sua vida, fazendo seu estudo, para poder chegar na sala de aula e aplicar uma coisa, chegar na sala de aula onde o seu aluno, por questões políticas, econômicas, o que seja não tem acesso a um computador para você fazer uma atividade diferenciada em uma sala de aula [...] Eu saí preparado da faculdade para fazer uma pesquisa sobre a área da Pedagogia, isso eu saí preparadíssimo. (VILELA, EN, 2018)

Mas se o curso não forma, ele apenas diploma? Ao receber um diploma, recebemos a certificação de que temos os conhecimentos necessários para o exercício da profissão; mas, se o curso não prepara, como deve ser essa preparação? É no contato com professores mais experientes que se dá a formação? Ou é na repetição de práticas vivenciadas como estudantes? Constatamos que apenas Ana afirmou que o curso lhe preparou para o exercício da profissão; os demais negaram sua formação inicial no sentido de que esta não estava voltada para a prática. Há que se ter cuidado para que esse movimento de repetição das práticas de outros professores, sem apropriação da teoria estudada na formação inicial, não leve o professor a um processo alienante, em que a teoria se perde da prática o que a torna desprovida dos saberes científicos presentes no curso de graduação.

## CONCLUSÃO

Muito se tem discutido sobre práticas pedagógicas e as teorias que sustentam essas práticas. Nesse artigo, voltamos nosso olhar e a escuta para as memórias de professores graduados em Pedagogia na modalidade EaD e como percebem o processo formativo.

Por ser um curso de alta procura e com baixo valor de investimento em infraestrutura, a graduação em Pedagogia EaD passou a ser comercializada com apelos como:

estude a hora que quiser, estude no conforto de sua casa, curso no seu ritmo, diploma igual ao do presencial e tantas outras frases de impacto para favorecer a captação de alunos. No entanto, não nos referimos à aquisição de diplomas, mas em formar docentes que tenham condições de assumir os desafios diários da sala de aula.

Percebemos que o ingresso na profissão é cercado de tensões que envolvem os saberes obtidos ao longo do curso e a prática diária do exercício docente. Entendemos que é fundamental que as IES considerem o curso de Pedagogia EaD como diferente do curso presencial, que possibilite gerar ações pontuais focadas em uma formação de qualidade. O espaço acadêmico, o estar com colegas e professores, os debates e relatos de experiências são considerados tão importantes quanto os saberes técnicos e pedagógicos. Cabe aos gestores de cursos EaD a responsabilidade de estruturar cursos em que essas trocas se realizem.

Identificamos um movimento em que ora surgem as lembranças de aluno, ora a de professor; os olhares que esse professor iniciante lança para o passado busca compreender e explicar situações vivenciadas, em uma tentativa de entender episódios vivenciados como professor. As experiências vividas enquanto alunos ficam registradas e permanecem vivas na prática; entretanto, apenas essas referências não subsidiam a prática profissional. Há que se pensar em estratégias para que os debates e encontros entre teoria e prática realmente se estabeleçam no decorrer da formação. Ouvir os egressos pode ser um caminho para o desenho de cursos que consigam cumprir com as propostas estabelecidas nos projetos pedagógicos.

## Referências

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. O capital social: notas provisórias. *In*: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (org.) **Escritos de Educação**. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOLIVAR, Antonio. "De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electronica de Investigación Educativa**, Mexico, v. 4, n. 1, 2002.

BOSI, Ecléa. **O Tempo Vivo da Memória**: Ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1 de julho de 2015. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: CNE, 2015. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>> Acesso 20 out. 2017.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e histórias na pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COELHO, Maria de Lourdes. **A evasão nos cursos de formação continuada de professores universitários na modalidade de educação a distância via internet**. São Paulo: ABED, 2004.

FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair Mendes.; PINTO, Renata Anastácio. Saberes da experiência docente em matemática e educação continuada. Unicamp. **Revista Quadrante**, Lisboa, vol. 8, 1999, p. 33 a 59.

GATTI, Bernardete. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. São Paulo: **Revista USP**, 2014, n. 100, 33-46.

GATTI, Bernardete. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

HELLER, Ágnes. **O cotidiano e a história**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

HIFOPEM. As narrativas como metodologia e fonte de dados na pesquisa em Educação Matemática. *In*: OLIVEIRA, Andréia Maria Pereira de; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho (Orgs). **Abordagens teóricas e metodológicas nas pesquisas em educação matemática** [livro eletrônico]. Brasília: SBEM, 2018.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

MILL, Daniel; ABREU-E-LIMA, Denise; LIMA, Valéria Sperduti; TANCREDI, Regina Maria Puccinelli. O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos: UFSCAR. *Online*. Ano 2. Vol. 02. n 04. Agosto/ dezembro, 2008. p. 112-127. Disponível em <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/106/63>> Acesso 10 set. 2019.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. *In*: NACARATO, Adair Mendes; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela (Orgs.). **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 213-231.

NACARATO, Adair Mendes. As narrativas de vida como fonte para a pesquisa autobiográfica em Educação Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 1, p. 448-467, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/1440/965> Acesso em: 10 abr. 2020.

NOVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, 2017, v. 47, n. 166, p. 1106-1133.

NOVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362019000300402&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402&lng=en&nrm=iso)>. Acesso 19 Mai. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Sydione. Aprendizagem da docência e formação inicial: relações entre saberes. *In:* XI Congresso Nacional de Educação - **EDUCERE**, 2013, Curitiba, Anais. Formação docente e sustentabilidade: um olhar transdisciplinar, 2013. v. 1.