



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



ADRIANA DOS REIS CLEMENTE

**INSERÇÃO E INDUÇÃO À DOCÊNCIA NO MATO GROSSO: PERCEPÇÕES DE
PROFESSORES INICIANTES EM NARRATIVAS**

Rondonópolis/MT

2020

ADRIANA DOS REIS CLEMENTE

**INSERÇÃO E INDUÇÃO À DOCÊNCIA NO MATO GROSSO: PERCEPÇÕES DE
PROFESSORES INICIANTES EM NARRATIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Rondonópolis, na Área de Educação, Cultura e Processos Formativos, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosana Maria Martins

Rondonópolis/MT

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

C626i CLEMENTE, Adriana dos Reis.

INSERÇÃO E INDUÇÃO À DOCÊNCIA NO MATO GROSSO: :
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES INICIANTE EM NARRATIVAS / Adriana
dos Reis CLEMENTE. -- 2020
203 f. ; 30 cm.

Orientadora: Rosana Maria Martins.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Rondonópolis, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Política de Formação. 2. Professor iniciante. 3. Inserção na carreira docente. 4.
Indução à docência. 5. Narrativas autobiográficas. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "INSERÇÃO E INDUÇÃO À DOCÊNCIA NO MATO GROSSO: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES INICIANTE EM NARRATIVAS"

AUTOR : Mestranda Adriana dos Reis Clemente

Dissertação defendida e aprovada em 13/11/2020.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Rosana Maria Martins
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) Simone Albuquerque da Rocha
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor(a) Rosa Maria Moraes Anunciato
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS / UFSCar

Examinador Suplente Doutor(a) Eglen Silvia Pipi Rodrigues
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 17/11/2020.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é tão necessário, e requer certa dose de responsabilidade para não esquecer de ninguém, neste meu percurso do mestrado e na costura da minha colcha formativa muitas pessoas contribuíram direta e indiretamente para esta pesquisa.

Agradeço a minha mãe Lígia por seu exemplo de luta contra as adversidades, sem perder o sorriso, a esperança e o respeito para com todos. Por sua paciência e serenidade mesmo diante das tempestades e conflitos mais difíceis.

Aos meus irmãos Leonardo e Franklin pelo incentivo e companheirismo. Por ouvirem minhas queixas e lamentos com atenção.

Agradeço minha colega Fran, pela ajuda com a busca inicial para construção do anteprojeto da pesquisa utilizando a plataforma BTD.

A minha colega Elisângela, com quem cursei uma disciplina do mestrado, que me auxiliou com dicas sobre as ações administrativas e burocráticas que o mestrando deve cumprir.

À diretora Irmã Fátima e coordenadora Sílvia pela compreensão e ajuda para que eu pudesse conciliar as aulas e compromissos do mestrado com o meu trabalho como docente na escola onde atuo.

Ao professor Cristiano pelo incentivo e contribuições com a revisão do meu texto.

À professora Simone que desde a banca de seleção para o mestrado me fez perguntas provocativas, depois atizou em mim o desejo de saber e a sensação da não conformidade com a situação atual, que devemos lutar para uma educação melhor, a partir de nós mesmos. Uma professora que educa pelo exemplo. A sua luta juntamente com a professora Rosana para manter o grupo de pesquisa Investigação e FormEduc, que tanto contribuiu para aquisição de conhecimentos, leituras e autores fundamentais para minha pesquisa.

A minha orientadora professora Rosana Maria Martins, que me ajudou a ampliar o olhar para além do que estava visível. Por sua dedicação, sempre preocupada com minhas leituras para aprofundamento teórico. Pelo encorajamento e atenção, quando das minhas dúvidas, angústias diante dos desafios ocorridos. Por toda a paciência, empenho e sentido prático com que sempre me orientou neste trabalho e em todos aqueles que realizei durante as atividades do mestrado. Muito obrigada por me ter corrigido quando necessário sem nunca me desmotivar.

Às professoras Simone Albuquerque da Rocha, Rosa Maria Moraes Anunciato, por suas reflexões e olhar cuidadoso na ocasião do exame de qualificação, que contribuíram significativamente para a ressignificação do meu trabalho, ampliando minha compreensão para os elementos e conceitos acadêmicos. Muito obrigada!

Aos professores do PPGEduc, pelas contribuições teóricas: Elni, Eglen, Ivanete, Lindalva, Rosana. Em especial a Érika, pelos apontamentos e intervenções realizados no momento da disciplina de Aportes teóricos, que me proporcionou redimensionar o meu projeto de pesquisa e a professora Rosana na construção do meu memorial formativo na disciplina de Estudos Temáticos.

Às professoras formadoras do CEFAPRO e SEMED que me atenderam prontamente com atenção e no fornecimento de informações cruciais ao desenvolvimento da minha investigação.

Às professoras participantes por compartilharem suas memórias formativas que se cruzam com suas vivências pessoais, muitas delas íntimas.

Aos meus filhos Franklin e Sophia que muitas vezes serviram como motivo encorajador para que eu não esmorecesse nos momentos difíceis.

Ao meu marido Leonardo, meu companheiro, pela paciência, apoio incondicional. Por estar comigo em todos os momentos, viagens, eventos, etc. Dividiu comigo alegrias, angústias, ansiedade, me ajudando a enfrentar e encontrar as melhores soluções para os problemas que emergiam.

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), na linha de pesquisa intitulada Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, da Universidade Federal de Mato Grosso (MT), Câmpus de Rondonópolis. Teve-se como propósito o aprofundamento do conhecimento sobre o tema “O início da docência”, sendo sua delimitação “Os caminhos percorridos pelo professor iniciante nas escolas públicas de Rondonópolis/MT”, em especial, suas vivências em práticas de indução, ofertadas pelas redes públicas de ensino (municipal e estadual), no município de Rondonópolis. Para tanto, foi levantada a seguinte questão: como se dá o processo de indução profissional do professor da rede pública (Estadual e Municipal) de Rondonópolis/MT, na busca de conhecer os caminhos percorridos na inserção profissional dos professores iniciantes? Diante do esboço de pesquisa e problema apresentado, o objetivo geral foi compreender o processo de indução à docência, proveniente de iniciativas das redes de ensino (Estadual e Municipal), em atendimento as reais necessidades do professor iniciante, em sua inserção profissional e os desdobramentos dessas ações formativas. Neste processo, algumas questões guiaram a pesquisa: Como se dão as ações de acolhimento e indução das redes de ensino (Estadual e Municipal) na perspectiva dos professores iniciantes? As propostas das redes de ensino (Estadual e Municipal), para os professores iniciantes, têm colaborado para o desenvolvimento profissional dos participantes? Como se dá a inserção destes profissionais na carreira docente? Há troca de informações e experiências entre o professor iniciante e seus pares? A pesquisa dedicou-se ao conhecimento da entrada do professor iniciante no contexto escolar, isto é, no acolhimento; nas orientações administrativas, pedagógicas e nas relações estabelecidas com os pares, no que diz respeito às informações, a troca dos saberes, enfim as experiências vivenciadas no ambiente escolar e nas experiências que envolvem a indução docente de profissionais nos anos iniciais da Educação Básica, especialmente, nos caminhos percorridos pelos docentes, no desenvolvimento profissional que se inicia e seus desdobramentos. Os participantes deste trabalho científico têm até cinco anos de experiência. Como caminho metodológico foi adotado a Pesquisa (auto) biográfica, privilegiando a abordagem qualitativa, tendo as narrativas autobiográficas e entrevistas autobiográficas como instrumentos de coleta de dados. No resultado da análise dos dados, evidenciou-se dilemas, expectativas e desafios do início da carreira docente, tais como lidar com lançamento de dados no sistema, administrar o tempo das atividades, entre outros, bem como a importância do acompanhamento pela equipe gestora e/ou professor experiente ao professor iniciante nos primeiros contatos com a realidade escolar, o que aproxima essa pesquisa a outras tantas que focam a inserção profissional. Os dados da pesquisa revelam, também, que as ações de indução à docência realizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso (SEDUC) em Rondonópolis/MT, são tímidas. A SEMED desenvolve ações mais pontuais para a indução do professor iniciante e a SEDUC elaborou a matriz de formação do iniciante e está desenvolvendo a política de formação. Ainda não há uma política de indução à docência, embora aja um esforço para que as ações se transformem em política pública. Os resultados indicam a necessidade de implantação de uma política de indução à docência, que atenda às necessidades formativas dos professores iniciantes como auxílio no enfrentamento dos desafios do início da carreira docente.

Palavras-chave: Política de Formação. Professor iniciante. Inserção na carreira docente. Indução à docência. Narrativas autobiográficas.

ABSTRACT

This research is associated with the Graduate Program in Education (PPGEdu), in the line of research entitled Teacher Training and Educational Public Policies, from the Federal University of Mato Grosso (MT), Campus de Rondonópolis. The purpose was to deepen the knowledge on the theme “The beginning of teaching”, with its delimitation “The paths taken by the beginner teacher in public schools in Rondonópolis/MT”, in particular, his experiences in induction practices, offered by the public education networks (municipal and state), in the municipality of Rondonópolis. To this end, the following question was raised: how does the process of professional induction of the public school teacher (State and Municipal) of Rondonópolis/MT takes place, in the search to know the paths taken in the professional insertion of beginning teachers? In view of the research outline and problem presented, the general aim was to understand the process of inducing teaching, originating from initiatives of the teaching networks (State and Municipal), in response to the real needs of the beginning teacher, in his professional insertion and developments. of these training actions. In this process, some questions guided the research: How do the actions of welcoming and inducing teaching networks (State and Municipal) take place from the perspective of beginning teachers? Have the proposals of the education networks (State and Municipal), for beginning teachers, contributed to the professional development of the participants? How do these professionals enroll in the teaching career? Is there an exchange of information and experiences between the beginning teacher and his peers? The research was dedicated to the knowledge of the entry of the beginning teacher in the school context, that is, in welcoming; in the administrative, pedagogical guidelines and in the relationships established with peers, with regard to the information, the exchange of knowledge, in short, the experiences lived in the school environment and in the experiences that involve the professional induction of professionals in the initial years of Basic Education, especially, in the paths taken by the teachers, in the professional development that begins and its consequences. The participants in this scientific work have up to five years of experience. As a methodological path, (auto) biographical research was adopted, privileging the qualitative approach, with autobiographical narratives and autobiographical interviews as data collection instruments. The result of the data analysis showed dilemmas, expectations, and challenges at the beginning of the teaching career, such as dealing with data entry in the system, managing the time of activities, among others, as well as the importance of monitoring by the management team and/or experienced teacher to the beginner teacher in the first contacts with the school reality, which brings this research closer to others that focus on professional insertion. The research data also reveal that the actions to induce teaching carried out by the Municipal Department of Education (SEMED) and the State Department of Education, Sports and Leisure of Mato Grosso (SEDUC) in Rondonópolis/MT, are timid. SEMED develops more specific actions to induce the beginner teacher and SEDUC has developed the training matrix for the beginner and is developing the training policy. There is still no policy to induce teaching, although there is an effort for the actions to become public policy. The results indicate the need to implement a policy to induce teaching, which meets the training needs of beginning teachers as an aid in facing the challenges of the beginning of the teaching career.

Keywords: Training Policy. Beginning teacher. Insertion in the teaching career Induction to teaching. Autobiographical narratives.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações e teses, sobre o tema professor iniciante e sua formação, divididas pelas IES do Estado do Mato Grosso.....	74
Quadro 2 - Pesquisa realizada em nível de Mestrado – Indução à docência	79
Quadro 3 - Pesquisa realizada em nível de Doutorado – Indução à docência	79
Quadro 4 - Pesquisa realizada em nível de Mestrado - Programa de acompanhamento docente	83
Quadro 5 - Formação de professores iniciantes: didática/metodologia, saberes docentes ...	112
Quadro 6 - Formação CEFAPRO – Professor Iniciante	118
Quadro 7 - Eixo 1 -A inserção do professor iniciante e a proposta de formação	128
Quadro 8 - Eixo 2 - Carreira profissional que principia.....	155
Quadro 9 - Eixo 3 - Iniciativas de indução à carreira docente.....	164

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição das produções de acordo com o descritor e banco de dados	78
Tabela 2 - Professoras e o tempo na carreira profissional	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAE: Apoio Administrativo Educacional

BDTD: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDHU: Companhia de Desenvolvimento Habitacional de Urbano

CEB: Câmara de Educação Básica

CEE-MT: do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso

CEFAPRO: Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica

CNE: Conselho Nacional de Educação

DCNs: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação

EaD – Educação a Distância

EJA: Educação de Jovens e Adolescentes

EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação – 2015

FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador

FormEduc: Projeto de Extensão – Formação Continuada de professores iniciantes e experientes do PPGedu/UFMT

FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

INVESTIGAÇÃO: Grupo de Pesquisa

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBN: Lei de Diretrizes e Bases Nacionais

MBA: Master Business Administration

MEC: Ministério da Educação

OBEDUC: Programa Observatório da Educação

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPGEdu: Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP: Projeto Político Pedagógico
RH: Recursos Humanos
SciELO: Scientific Electronic Library Online
SEDUC: Secretaria de Estado de Educação Esporte e Lazer
SEMED: Secretaria Municipal de Educação
SENAC: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESC: Serviço Social do Comércio
SESI: Serviço Social da Indústria
UNB: Universidade de Brasília
UNESC: Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESP: Universidade Estadual Paulista
UFBA: Universidade Federal da Bahia
UFGD: Universidade Federal da Grande Dourados
UFMT: Universidade Federal de Mato Grosso
UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCAR: Universidade Federal de São Carlos
UNIC: Universidade de Cuiabá
VIII CIPA: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica

Não sei quantas almas tenho

*Não sei quantas almas tenho.
Cada momento mudei.
Continuamente me estranho.
Nunca me vi nem achei.
De tanto ser, só tenho alma.
Quem tem alma não tem calma.
Quem vê é só o que vê,
Quem sente não é quem é,*

*Atento ao que sou e vejo,
Torno-me eles e não eu.
Cada meu sonho ou desejo
É do que nasce e não meu.
Sou minha própria paisagem;
Assisto à minha passagem,
Diverso, móbil e só,
Não sei sentir-me onde estou.*

*Por isso, alheio, vou lendo
Como páginas, meu ser.
O que segue não prevendo,
O que passou a esquecer.
Noto à margem do que li
O que julguei que senti.
Releio e digo: "Fui eu ?"
Deus sabe, porque o escreveu.*

Fernando Pessoa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Minhas memórias educacionais: significado e sentido	20
1.2 Primeiras experiências com a escola	25
1.3 A entrada no colégio	26
1.4 O ensino médio.....	29
1.4.1 O magistério	30
1.4.2 Desdobramentos	30
1.5 Aprendendo a ser pedagoga	32
1.6 Viver em Sorocaba: uma nova forma de ser pedagoga.....	35
1.7 Morar em Rondonópolis: retomada da pedagogia escolar e inserção na docência....	36
1.8 Minha inserção na docência como professora alfabetizadora.....	36
1.9 O mestrado em educação	38
2 FORMAÇÃO INICIAL E A INSERÇÃO DO PROFESSOR	40
2.1 O processo de formação inicial e continuada no processo de vir a ser professor	40
2.2 O professor iniciante	47
2.3 A inserção profissional: primeiros contatos com o universo escolar	51
2.4 A Unidocência	54
3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL QUE PRINCIPIA	62
3.1. O território iniciático e os primeiros passos da docência	62
3.2 Necessidade formativas no contexto da unidocência.....	65
3.3 Indução à docência – Uma síntese.....	71
3.4 O que revelam as pesquisas sobre a indução à docência e/ou programas de acompanhamento docente.....	77
3.4.1 Contextualização do descritor da pesquisa – Indução à docência	79
3.4.2 Descritor - programas de acompanhamento docente.....	83
4 METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	87
4.1 Definindo a Pesquisa (auto)biográfica.....	87
4.2 As narrativas autobiográficas como método de pesquisa	90
4.5 Organização da pesquisa	101

4.6 Apresentando as participantes da pesquisa	103
4.6.1 As professoras formadoras das redes Municipal e Estadual.....	103
4.6.2 As professoras pedagogas das redes Municipal e Estadual.....	104
4.7 Pesquisa de Campo	105
5 DESVELANDO O PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORAS INICIANTES.....
.....	111
5.1 Análise da formação SEMED.....	111
5.2 Análise da formação CEFAPRO.....	116
5.3 Memoriais de professoras iniciantes: as narrativas autobiográficas desvelando processo de inserção e seus desdobramentos	123
5.4 Inserção no espaço educativo, primeiras experiências na unidocência e ações de indução em narrativas autobiográficas	127
6 CONCLUSÕES.....	178
REFERÊNCIAS	181

1 INTRODUÇÃO

Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois.

Walter Benjamin

Esta pesquisa focou “O início da docência”, sendo sua delimitação “Os caminhos percorridos pelo professor iniciante nas escolas públicas de Rondonópolis/MT”, em especial, suas vivências em práticas de indução, ofertadas em 2018 e 2019 pelas duas redes de ensino (Estadual e Municipal), no município de Rondonópolis/MT. Conjuntamente, a essas vivências de indução e por considerar o início da carreira, um momento marcado por expectativas, dúvidas e incertezas, considere importante destacar, quanto ao contexto escolar, desde o processo de acolhimento as orientações administrativas, pedagógicas, bem como, as relações estabelecidas com os pares, no que diz respeito às informações, a troca dos saberes, enfim as experiências vivenciadas no ambiente escolar, no período de inserção profissional. A compreensão desse processo de inserção profissional, ajuda-me na análise e discussão da “indução à docência” deste profissional, por meio das iniciativas de formação profissional oferecidas pelas redes de ensino de Rondonópolis/MT (Estadual e Municipal).

É importante esclarecer que a indução à docência refere-se a uma fase de aprender o ofício de ensinar, onde dúvidas, inseguranças, ansiedade sobre o ingresso prático, construir e viver em espaços nem sempre de boa vizinhança. É um passo importante no caminho do professor, que se refere à aquisição de conhecimento adequado e competência profissional em um curto período de tempo e, muitas vezes é um caminhar solitário (VAILLANT; MARCELO, 2015).

Os autores deixam evidente que o professor iniciante vai construindo sua carreira profissional em um terreno, na maioria das vezes, não muito amistoso e favorável ao aprendizado tranquilo da docência. Como afirmam os autores “construir e viver sem boa vizinhança”, o que só reforça a necessidade do cuidado e de ações que atendam os professores iniciantes.

Para Roldão et al. (2012, p. 444), a indução é compreendida “como uma transição entre a preparação e a prática, ou seja, como um processo de socialização dos professores recém-chegados numa comunidade escolar [...]” e seus desdobramentos formativos.

Nesta perspectiva de socialização, pode-se compreender que é o momento que o professor iniciante recebe as principais orientações e informações que servirão de suporte para o desenvolvimento profissional docente, isto é, em ações formativas e apoio constante ao professor recém-chegado ao contexto escolar.

Para este estudo foram necessárias leituras de diferentes autores sobre os conceitos e modelos dos programas de indução docente, propostos em diferentes países e em poucas regiões do Brasil. Para atender o propósito desta pesquisa, assumirei os pressupostos de Wong, por acreditar que seus pressupostos contribuem para uma proposta formativa que venha atender os anseios dos iniciantes. Para Wong (2004),

Indução é um processo de formação e apoio sistemático, coerente e abrangente, que continua por 2 a 3 anos e se torna parte do programa de desenvolvimento profissional de um distrito para manter os novos professores ensinando e se aperfeiçoando no sentido de melhorar sua efetividade (WONG, 2004, p. 2).

Assim, quando se discute sobre a indução, é preciso depreendê-la, enquanto um processo formativo que prevê um programa que atenda o profissional docente. Conhecer a entrada na carreira docente, no contexto escolar foi o que me instigou, principalmente no que tange os aspectos dos desdobramentos formativos. Essa entrada é entendida aqui como a maneira pela qual o docente aprende a exercer a sua função no contexto educativo, por meio de ações institucionalizadas e organizadas por secretarias de educação, universidade, por meio de projetos de extensão e outras instituições educacionais que visem o desenvolvimento profissional de professores iniciantes. Incluo também o viés de como este docente amplia o seu conhecimento sobre o processo educativo, exercendo a autoformação. Compreendo a autoformação como um processo para o qual a pessoa assume o seu desenvolvimento da aprendizagem, que exige motivação, responsabilidade e autonomia. Neste processo, a “autoformação não é sinônimo de aprendizagem isolada, [...] pelo contrário, a autoformação pode enraizar-se nas experiências que, voluntariamente, desenvolvem os indivíduos em seu processo de crescimento” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 33).

Nesta perspectiva, o conhecimento de como os docentes iniciantes se envolvem com a sua autoformação e a forma como as secretarias de ensino se organizam para receberem e auxiliarem esses profissionais, isto é, se é previsto programa de indução, foi o que me motivou nesta pesquisa.

Para tanto, fui em busca de educadores da rede pública (Estadual e Municipal) de Rondonópolis/MT que estavam iniciando na docência, a fim de conhecer o percurso formativo, provenientes das necessidades formativas, a partir de propostas de indução docente. Quanto à motivação pelo estudo sobre a temática, o interesse surgiu, a partir da minha entrada como professora na rede municipal de Rondonópolis/MT, pois as experiências vividas impeliram-me o desejo em estudar este tema em profundidade. Logo após, a entrada no mestrado, iniciei leituras sobre a indução docente e por saber de ações, tanto da secretária municipal, quanto estadual, percebendo situações em relação à formação do professor iniciante, me instiguei a conhecer esses processos formativos, pautada na compreensão de como eram planejadas e executadas tais ações formativas, pois minha entrada na rede pública municipal, em 2018, não foi satisfatória, nem no aspecto de acolhimento, nem de atendimento às minhas necessidades formativas. Eram tantas dúvidas e angústias que me sentia deslocada daquele espaço escolar.

Em face do exposto, foi levantada a seguinte questão: como se dão as ações de indução docente aos professores iniciantes, do ensino fundamental, anos inicial, da rede pública (Estadual e Municipal) de Rondonópolis/MT, logo após assumirem o concurso público, a fim de atender as reais necessidades que advêm do processo de inserção profissional?

Diante desta problemática, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender o processo de indução à docência, proveniente de iniciativas das redes de ensino (Estadual e Municipal), em atendimento as reais necessidades do professor iniciante, em sua inserção profissional e os desdobramentos dessas ações formativas.

Como operacionalizador investigativo, os seguintes objetivos específicos foram os condutores da pesquisa:

- Verificar e descrever o processo de inserção profissional dos professores recém-formados, logo após assumirem o concurso público e que participam de iniciativas de indução ofertadas pelas redes públicas de ensino;
- Compreender e apresentar o processo de indução à docência vivenciado pelos professores iniciantes, quando ofertado em suas respectivas redes de ensino (Estadual e Municipal);
- Analisar as narrativas autobiográficas dos professores iniciantes que participam das iniciativas de indução à docência, focando nos desdobramentos dessas ações formativas, a partir de sua inserção profissional na docência.

Neste processo, algumas questões guiaram a pesquisa: Como se dão as iniciativas de acolhimento e indução das redes de ensino (Estadual e Municipal) na perspectiva dos professores iniciantes? As propostas das redes de ensino (Estadual e Municipal), para os professores iniciantes, têm colaborado para o desenvolvimento profissional dos participantes? Como se dá a inserção destes profissionais na carreira docente? Há troca de informações e experiências entre o professor iniciante e seus pares?

Entendo que a inserção do professor iniciante não pode estar restrita à transmissão de regras e normas da escola. Este momento inicial deve servir para socializar, estabelecer laços entre os pares, trocas de experiências e saberes da profissão. Considero que as experiências da inserção profissional devem proporcionar um ambiente agradável ao professor que chega à escola. Ademais, fazer com que ele se sinta acolhido de forma que despertem em si sensações de confiança para o desempenho de suas atividades. Para Marcelo (1999), esta etapa deve promover o bem-estar do professor iniciante.

Embora algumas pesquisas, como as apresentadas por Huberman (2013), Marcelo (1999), entre outras, já tenham sido dedicadas ao estudo do professor iniciante, este estudo se difere por se ocupar da forma como se dá a inserção do professor iniciante concursado na educação pública, a partir das iniciativas de indução das redes de ensino (Estadual e Municipal), no caso, nas redes públicas de Rondonópolis/MT.

As percepções dos professores, desta pesquisa de Mestrado, acerca do processo vivenciado pelos mesmos no contexto escolar e formativo muito me motiva, já que minha inserção, enquanto interina, à uma escola municipal, na cidade de Rondonópolis, foi conflituosa. A situação de não ser acolhida pela comunidade escolar, em especial, pela equipe gestora e professores fez com que eu me sentisse “um peixe fora d’água, um corpo estranho na escola”, aliás vivi tão intensamente esta sensação que até escrevi um relato de experiência com este título e apresentei no VIII CIPA (Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica), em 2018. Esta produção foi minha primeira criação apresentada em um Congresso, o que me proporcionou muita satisfação, foi também um marco no sentido de ampliar o meu olhar sobre os trabalhos com narrativas e suas contribuições sobre a formação de professores.

A minha inserção profissional na docência foi fortemente marcada por momentos de insegurança, espanto e medo, um misto de sentimentos, pois eu também estava com muito entusiasmo com o meu trabalho. Porém, me sentia isolada e até abandonada pela equipe gestora

e meus pares. Diante das situações vivenciadas, surgiram perguntas como: Existe alguma orientação ou iniciativa para receber o professor iniciante? Por que alguns professores iniciantes não são devidamente acolhidos e orientados? Até que ponto a falta de acompanhamento no momento de inserção do professor pode acarretar sua desistência da carreira profissional? Há iniciativas de indução à docência que possam minimizar a entrada deste profissional na carreira docente? Tais questionamentos me impulsionaram a estudar esta temática para maior compreensão da responsabilidade e da contribuição desta etapa para encaminhamentos da formação e do desenvolvimento profissional, após a formação inicial. Espero que este estudo possa contribuir para a expansão do conhecimento acerca do início da carreira docente e seus desdobramentos. Ao longo da dissertação apresento elementos que possam contribuir com subsídios para políticas que visam o acolhimento e a inserção profissional de professores, especialmente ações pontuais de indução à docência, visando atender o professor neste momento que adentra na carreira docente. Neste estudo, não quero apontar culpados ou quem tem razão nas questões ligadas a inserção, especificamente a indução docente, busco a aproximação e o esclarecimento da maneira como as questões ligadas ao início da carreira docente são compreendidas e sistematizadas em forma de acompanhamento formativo.

Para compreender esta importante etapa da inserção inicial do professor, a pesquisa foi desenvolvida com professores efetivos do Estado, aprovados no concurso de 2017 com efetivação do exercício em 2018, e professores efetivos da rede municipal de Rondonópolis/MT, aprovados no último concurso público, em 2015, com efetivação do exercício em 2016. Neste trabalho, os participantes têm até cinco anos de experiência docente. Como Marcelo (1999), compreendo que o professor iniciante é aquele que está atuando nos primeiros cinco anos, após sua formação inicial. Portanto, são docentes sem experiência na docência e que estão apreendendo certas peculiaridades e características do seu trabalho e da cultura institucional da escola na qual se inseriram.

As participantes da pesquisa foram duas (02) professoras responsáveis pelas iniciativas de indução e formação das Redes públicas de ensino de Rondonópolis/MT (Estadual e Municipal) e oito (8) professoras, sendo quatro (4) professoras efetivas do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), ingressas no último concurso do Estado de 2017 e que tomaram posse em 2018 e quatro professoras iniciantes da rede municipal de Rondonópolis/MT que tomaram posse nos

últimos cinco anos e que estão vivenciando certas peculiaridades e características do seu trabalho e da cultura institucional da escola na qual se inseriu.

Assim, a pesquisa foi desenvolvida com um total de dez (10) participantes, divididas em dois (2) grupos de cinco (5) participantes de cada rede de ensino (Estadual e Municipal).

Enfatizo que entendo o território iniciático na carreira docente como um terreno em que o desenvolvimento profissional ocorre de maneira gradual e constante. Território iniciático visto aqui, nesta pesquisa, como os primeiros passos dos professores na docência. Ora, ele irá se constituir desde suas experiências escolares, de formação inicial e continuada, num processo demarcado pela busca constante de novas aprendizagens que se apresentam ao docente. Para Marcelo (1992, p.54) é necessário conceber a formação de professores como um *continuum*, ou seja, a formação perpassa as experiências escolares e inicial. O docente estará sempre se constituindo como professor.

Assim, nesta perspectiva de continuidade, que o desenvolvimento profissional do docente será construído durante toda carreira profissional, a indução à docência é a etapa responsável por promover o contato do professor iniciante com a docência, por meio da socialização de conhecimentos pedagógicos de maneira a reduzir os impactos já apontados por muitos pesquisadores, tais como Marcelo (1992; 1999), Wong (2002), Martins (2015), entre outros.

Ao focar a pesquisa para indução à docência, não se pode perder de vista, que parto de Wong (2002), que a compreende como um processo de acompanhamento ao professor iniciante de forma sistematizada. Para o autor, é muito importante que a indução compreenda, acompanhamento, apoio e incentivo aos professores na primeira fase do seu desenvolvimento profissional.

Todo esse percurso apresentado, me levou a caminhos metodológicos que viessem a atender os objetivos da pesquisa. Destarte, adotei a abordagem qualitativa, a partir da Pesquisa (auto)biográfica e as narrativas e entrevistas autobiográficas como instrumentos de coleta de dados, pois busco a compreensão do processo de inserção, de indução e desdobramentos de ações formativas, após a entrada na carreira docente.

A pesquisa (auto)biográfica é concebida como aquela “que se interroga sobre os processos de biografização e o testemunho de indivíduos concretos e de ações concretas de grupos sócio-historicamente situados” (CÂMARA; PASSEGGI, 2013, p. 32). Assim,

compreendo que a pesquisa (auto)biográfica não busca a verdade objetiva, valoriza as experiências dos sujeitos de maneira a possibilitar o conhecimento da problematização de forma processual, a fim de compreender e descrever as experiências dos participantes da pesquisa.

As narrativas autobiográficas foram escolhidas, pois, tal como Cunha (1997), concebo que a narrativa por trazer os fatos vividos, permite ao sujeito reconstruir o percurso que vivenciou e, para esses, dar novos encaminhamentos ao processo experienciado. Para completar os dados será assumida a entrevista narrativa, especialmente para buscar informações ao que não foi narrado e é preciso conhecer, para compreender uma situação apresentada por aquele que narrar-se ao outro. É interessante afirmar que as entrevistas narrativas permitem ao pesquisador dirigir e conduzir a entrevista [...] frente aos acontecimentos de vida [...] do sujeito e que possam ser utilizados na pesquisa (SOUZA, 2007, p. 66).

Todo esse percurso e definições passaram pelas minhas vivências e experiências e foram, de algum modo, sendo revisitadas ao longo da escrita desta dissertação. Neste sentido, como prática do pesquisador de autobiografias, trago um pouco da minha trajetória educacional, perpassando por histórias familiares vivenciadas em Belo Horizonte/MG, local do meu nascimento, experiências profissionais e formação em inicial em Pedagogia.

1.1 Minhas memórias educacionais: significado e sentido

A Escola

Escola é...

O lugar onde se faz amigos

*não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...*

Escola é, sobretudo, gente,

gente que trabalha, que estuda,

que se alegra, se conhece, se estima.

O diretor é gente, o coordenador é gente,

o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente.

*E a escola será cada vez melhor, na medida em que cada um
se comporte como colega, amigo, irmão.*

Nada de ilha cercada de gente por todos os lados.

*nada de conviver com as pessoas e depois descobrir
que não tem amizade e ninguém*

nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,

é também criar laços de amizade,

*é criar ambiente de camaradagem,
é conviver, é se amarrar nela!
Ora, é lógico...
numa escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se, ser feliz (Autor desconhecido¹).*

Trago no início deste memorial o poema de Freire, “A escola”, que aborda com habilidade o universo escolar. Com o uso das palavras certas, ele descreve o que é a escola, destacando que deve ser o lugar onde se ensina e aprende com prazer. Identifico-me com o texto e compreendo que a escola é um lugar de gente, um lugar para aprender, para fazer amizades, para ser feliz.

Escrever sobre minhas experiências educacionais e/ou escolares é uma viagem no tempo, que me proporciona muitas alegrias, e também algumas lembranças não muito agradáveis do universo escolar. Estas recordações possibilitam que eu me conheça um pouco mais, me ver no ontem com o olhar de hoje. Essas memórias me proporcionam uma aproximação do que eu fui e ainda sou.

A escrita é, assim, um elemento de exercício, e um elemento de exercício que traz a vantagem de ter dois usos possíveis e simultâneos. Uso, em certo sentido, para nós mesmo. É escrevendo, precisamente, que assimilamos a própria coisa na qual se pensa. Nós a ajudamos a implantar-se na alma, a implantar-se no corpo, a tornar-se como que uma espécie de hábito [...]. Era hábito, e hábito recomendado, escrever aquilo que se tivesse lido, e uma vez escrito, reler aquilo que se tivesse escrito [...] (FOUCAULT, 2004, p.432).

Esta viagem ao passado proporciona um resgate das sensações experimentadas, como as sensações visuais, olfativas e até do paladar. Guedes-Pinto (2016, p. 2) ajuda-me a compreender que “ao reconstruirmos nossa memória estamos ao mesmo tempo modificando o presente e alterando o futuro”. Assim, nesta volta ao passado onde muitas pegadas já foram apagadas pelo tempo e outras precisam de um pouco de esforço para serem vistas, rememoro a minha jornada e trago aqui parte desta caminhada que contribui para minha constituição, enquanto educadora.

¹ Apesar deste poema ser atribuído a Paulo Freire, de acordo com os seus filhos, esse poema não foi escrito por ele e sim por uma educadora que estava assistindo a sua palestra. Com base no que ouvia, ela foi escrevendo o poema utilizando frases e ideias de Freire. No final da palestra aproximou-se dele e lhe entregou o papel, sem se identificar. Freire nunca publicou esse poema em nenhum de seus livros, embora suas ideias sobre a escola tenham sido captadas pela autora e traduzidas no poema. Fonte: <https://www.paulofreire.org/perguntas-frequentes>.

Como falar do presente sem falar do passado? É preciso voltar ao passado para identificar no presente situações de análise e reflexão, construindo um futuro com mais sentido e propósito. Este movimento faz parte da construção de ser professor, da identidade profissional.

Ao nos propormos reconstruir nosso passado (distante ou próximo) temos a oportunidade de repensarmos e ponderarmos a respeito de quem somos e de quem temos sido. Podemos dizer também que o processo de rememorar abre diversas vias, entre as quais a de nos surpreendermos conosco ao longo dessa retomada e ao longo desse recontar e a de nos darmos conta de elaborações e reflexões que nem sabíamos habitar-nos (GUEDES-PINTO, 2016, p. 3).

Assim, nesta tentativa de lembrar o que me constituiu e constitui, resgato alguns momentos da minha existência e como uma colcha de retalhos, que vai sendo costurada, com a escolha de cada pedaço por tamanho e cor até que ela tome forma, costuro minha colcha narrativa composta com as minhas memórias, também escolhendo o que devo narrar para que dê o formato ao texto que será lido. Aqui as memórias assumem o papel de construção do conhecimento por meio das minhas narrativas, assim faço uma autointerpretação do que sou, podendo me lançar a outras vivências. Para Souza (2007)

A lembrança remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e, a memória narrativa, como virada significante, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências (SOUZA, 2007, p. 63).

Munida desta possibilidade de viajar em diferentes tempos e espaços e muitas vezes articulando com as vivências atuais, dou início a costura da minha colcha por um pequeno pedaço, o que representa o meu nascimento, do qual na verdade não possuo memória, mas revivo conforme as narrativas dos meus pais e fotos que documentam o acontecimento. Ao entorno deste pedaço foram costurados os pedaços que simbolizam a minha infância, são aqueles pedaços de tecidos mais brilhantes e coloridos.

Souza (2007) afirma que, “trabalhar com a memória, seja a memória institucional ou a do sujeito, faz emergir a necessidade de se construir um olhar retrospectivo e prospectivo no tempo e sobre o tempo reconstituído como possibilidade de investigação e de formação de professores”. Assim, como a costura da colcha começa pela escolha do primeiro pedaço de pano, minhas memórias começam pelo meu nascimento e infância. Estes pedaços ficam no núcleo da colcha e não são os mais aparentes, porém são o início de tudo e consequentemente,

os mais importantes, cujas experiências são responsáveis pelo resultado do que sou agora. Na montagem dessa colcha outros pedaços foram costurados, os da minha adolescência, juventude, e da fase adulta, experiências pessoais e profissionais. Muitos destes pedaços costurados dão forma e colaboram com a construção da minha formação como professora.

Nesse processo de construção da minha identidade, utilizando as idas e vindas das lembranças, através da memória, esse exercício de reflexão e autorreflexão me possibilita escolher o que vou narrar diante de tantos fatos lembrados. Além disso, mantenho o foco naqueles que julgo preponderantes para a minha constituição enquanto docente e pedagoga. Para Cunha (1997) ao mesmo tempo que o sujeito organiza suas ideias para o relato - quer escrito, quer oral - ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática. Ao fazer estas reflexões e escolhas fiz análises do meu percurso formativo na trajetória inacabada do ser pedagoga, pois eu ainda vou continuar me constituindo como profissional. Cada vivência é um novo pedaço a ser costurado na minha colcha de retalhos.

Desta maneira me foi possível teorizar a minha própria história. De acordo com Cunha (1997), este processo pode ser profundamente emancipatório para que o sujeito aprenda a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória.

Assim, Guedes Pinto (2016, p. 1) em suas análises considerou que de maneira geral “a rememoração não é espontânea e livre, é um processo que envolve esforços e dedicação”.

Nesta colcha-narrativa apresento um pouquinho de mim enquanto menina, adolescente, mulher e professora pedagoga. Indo de uma visão macro para uma visão micro, me vejo moradora do planeta Terra, sul americana, brasileira, mineira, belo-horizontina, mulher, pedagoga, mãe, esposa. Tenho três (3) paixões, música, cozinhar e ensinar. Não necessariamente nesta ordem, estas três paixões me conduzem o tempo todo, na maioria das vezes estes campos estão interconectados. Preciso da música para me sentir bem, para realizar as atividades do dia-a-dia, levo a música para a sala de aula, pois a vejo como necessária e importante para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Cozinhar para mim é um prazer, a escolha do tempero, a criação dos pratos, a possibilidade criativa das receitas e o mais importante, servir o alimento para que as pessoas fiquem alimentadas e felizes. Também, levo as questões alimentares para a sala de aula, seja pelas orientações nutricionais ou pelo prazer de saborear os alimentos coletivamente. Já o ensinar é uma relação de aprendizado mútuo, assim

como na cozinha tenho que escolher os elementos que combinam e usar da criatividade e tem a recompensa de acompanhar o desenvolvimento do outro, o desabrochar de aprendizagem e os laços de afeto que extrapolam a sala de aula. Estes três campos agem diretamente com as emoções, a música, a gastronomia e a relação ensino-aprendizagem fazem parte do meu cotidiano.

Essas paixões foram se constituindo ao longo do tempo, por meio das experiências vividas e fazem parte do que sou. Ao reconhecer as conexões do que me motiva, acho interessante expor, neste memorial, a trajetória vivenciada até o momento.

Nasci no dia 24 de fevereiro de 1973, em Belo Horizonte/MG, em um lar muito simples e com pouco conforto, porém era um ambiente tranquilo e harmonioso. Sou a filha primogênita e tenho dois irmãos Leonardo e Cristiano. Meu pai, Franklin Evangelista Clemente, um homem simples, que carregava muitas marcas doloridas de sua vida, mas que mantinha sua criança viva, era alegre e brincalhão, adorava filmes e livros. Aprendeu espanhol e francês como autodidata. Como profissão era vigilante de uma empresa metalúrgica multinacional. Concluiu o ginásio, atual ensino médio, sendo o único entre os irmãos a não obter formação em nível superior. Acredito que por ele ter sofrido queimaduras em muitas partes do corpo, aos nove (9) anos de idade, pode ter dificultado a continuidade dos estudos. Faço tal afirmação, pois meu pai ficou mais de um ano internado em um hospital, foi desenganado pelos médicos que disseram ao meu avô que ele não sobreviveria mais que nove dias. Contrariando a tal afirmativa, ele sobreviveu por 30 anos, apesar de ser submetido a quatorze (14) cirurgias plásticas ao longo da vida. Estas queimaduras deixaram sequelas que comprometam sua saúde, encurtando seu tempo de vida.

Minha mãe, Lígia Margarida Clemente, do lar, concluiu o 4º ano de grupo, hoje 5º ano do fundamental, não é dedicada às leituras, porém, criou os filhos com muito empenho e sempre preocupada com os valores morais e éticos. Ela é uma pessoa religiosa, desprendida das questões materiais, que gosta de ajudar os outros.

Vivi e cresci num ambiente que primava pela educação e foi aos cinco anos que tive o meu primeiro contato com a instituição educativa formal.

1.2 Primeiras experiências com a escola

Iniciei minha caminhada escolar, em 1978, aos cinco anos de idade, em uma pequena instituição particular, na época chamada de Jardim de Infância². A minha sala era no piso superior, hoje fico a pensar como colocar as crianças menores para subir e descer escadas? Parece que não se preocupavam muito com a segurança, ou será paranoia dos nossos tempos? A sala tinha janelas grandes envidraçadas, as mesas com quatro cadeiras eram coloridas.

Antes do meu contato com esta primeira escola, eu já frequentava os ambientes escolares, acompanhava minhas tias paternas, ambas pedagogas, ora eu estava com uma, ora com outra. Elas me levavam para a sala de aula, me davam folhas para eu desenhar, eu me sentia importante, quando elas diziam, “vigia a turma, se eles fizerem bagunça”.

Acredito que comecei a gostar da escola, a partir destas experiências que para mim eram extremamente prazerosas. Em minha casa havia muitos livros e revistas. O meu pai era um grande leitor, estava sempre com um livro nas mãos, aos domingos ele tinha por hábito ler o jornal “Estado de Minas”. Antes de eu ser alfabetizada, ele já tinha comprado alguns livros para mim e, eu gostava de ficar vendo as figuras.

Completei o pré-primário³ e me alfabetizei aos seis anos. No ano seguinte iniciei o primário e completei sete anos em uma escola estadual considerada como uma boa escola, sua arquitetura era antiga, com salas grandes e grandes janelas de madeira. As carteiras eram de madeira escura, cujo assento e a mesa eram conjugados e feitos para dois estudantes, mas no fim do ano foram substituídas por carteiras de madeira individuais. Eu não gostei muito, gostava de me sentar com outra colega.

Boa parte da minha sala era composta por meus colegas da escola anterior, mas observei que tinham outras crianças que não eram alfabetizadas, que iniciavam o seu primeiro contato com a escola naquele momento. Muito antes de ter conhecimento das questões políticas

² **Jardim de infância** é um termo criado pelo alemão Friedrich Froebel (1782-1852), que foi um dos primeiros educadores a se preocupar com a educação de crianças. Na tentativa de criar um espaço singular para que um tipo especial de educação fosse realizado por algum tempo pensou em uma palavra que pudesse explicar esse espaço, denominado por ele *Kindergarten*, ou "Jardim de infância" em português. A ideia de criar um "jardim da infância" parte do princípio de que as crianças devem ser cultivadas e cuidadas assim como os jardineiros participam no processo de desenvolvimento das plantas. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jardim_de_infancia.

³ Pré-primário era como eram chamados os cursos que precediam o primário, composto da 1ª a 4ª série. Conhecido também como pré-escolar. Esse curso, atualmente, constitui o primeiro ano do ensino fundamental.

públicas educacionais sentia estranheza pela diferença de oportunidades de aprendizagem, porque alguns frequentavam o jardim de infância e outros não.

Gostava muito da escola, era uma aluna aplicada e obtinha boas notas, minha tia era inspetora escolar, responsável por esta escola, e sempre conversava com a professora e diretora sobre o meu desempenho, para depois relatar tudo para o meu pai. Às vezes, ficava apreensiva, quando elas diziam que eu era boa aluna, mas, conversava muito.

Também gostava das aulas de educação física, das atividades diferentes, como jogos e teatro, embora acontecessem com pouca frequência. A maior parte da carga horária era voltada para o repasse dos conteúdos de forma tradicional. Tinha satisfação em ajudar as professoras, sentia-me importante.

Nesta época, as cópias das atividades eram reproduzidas em um mimeógrafo⁴, eu gostava de ir buscar na sala da supervisora e ficar cheirando as folhas, molhadas com o álcool, no caminho de volta até a sala de aula. Queria sempre “tomar conta” da sala e anotar os nomes dos colegas que bagunçavam, hoje repudio esta prática que parece ainda acontecer. Lembro-me do momento cívico com hasteamento da bandeira e execução do hino nacional, que aprendi a cantar sem saber o significado das palavras.

As aulas de Educação Física eram constituídas basicamente por brincadeiras; tenho na memória um colega obeso que não participava, desde aquela época observava que a escola não conseguia atender a todos de forma igual. Talvez fosse mais fácil, ignorar a dor e a necessidade daquele aluno do que fazer um trabalho de aproximação e adaptação.

Desta forma, meu curso primário transcorreu de forma tranquila, com o término indo naturalmente para o colégio.

1.3 A entrada no colégio

Agora em 1984 estava no colégio para cursar a 5ª série, também no mesmo bairro. Era uma escola municipal. Quanta diferença! A escola era enorme, com muitos alunos, como eles eram grandes! A estrutura física da escola era muito boa, com ginásio, quadras esportivas, horta,

⁴ Equipamento que produz cópias a partir de matriz perfurada (estêncil) afixada em torno de pequena bobina de entintamento interno e acionada por tração manual ou mecânica.

sala de música. As salas de aula eram espaçosas e possuíam prateleiras feitas de alvenaria para uso dos alunos.

No início, tive dificuldade para entender aquele horário com cinco aulas por dia. Eu apreciava muito as aulas de música e as atividades desenvolvidas na horta da disciplina de Ciências. As aulas de Educação Física, também eram bacanas, voltadas para os esportes, como vôlei e handebol. Mas, também tinha queimada⁵, eu adorava. Eram criados torneios esportivos com todas as turmas da escola.

Ao rememorar esse período, surgem também lembranças tristes, meu pai estava doente, e passávamos por dificuldades financeiras. Em novembro de 1985 o meu pai faleceu, eu estava com 12 anos de idade. Com a morte do meu pai, a situação financeira piorou ainda mais, sem contar a fragilidade emocional, a sensação de desamparo.

Neste momento minha mãe foi encorajada a se mudar conosco para a casa do meu avô com alegação que a ajudariam a cuidar e educar os filhos. Não demorou muito para surgirem os primeiros problemas, pois não tínhamos liberdade. Meus irmãos eram pequenos e nem compreendiam direito a situação da morte do pai, então minha tia e avô ficavam irritados com os barulhos e brincadeiras que eles faziam. E claro, iam reclamar com minha mãe que ouvia pacientemente, fomos nos encolhendo ao ponto de ficarmos praticamente o dia todo confinados em um único quarto.

Assim, descobri logo cedo o machismo de algumas pessoas com minha mãe. Os parentes mais próximos deixavam claro que não acreditavam na capacidade dela para criar os filhos, ficavam tentando impor como ela deveria conduzir sua vida e educação dos filhos. No entanto, efetivamente não ajudavam com quase nada no sentido de orientá-la e ser um suporte em um momento tão difícil.

Também me lembro, quando chegávamos em alguns locais para resolver questões, diziam para minha mãe peça o seu marido para nos procurar. Desta maneira, comecei a conhecer as facetas do machismo em nossa sociedade, sem ter a dimensão do que isso significava, assim, fui compreendendo que homem e mulher tem valores e papéis diferentes.

Percebia que para alguns homens minha mãe deveria estar disponível para ser desfrutada como um objeto, pelo simples fato de ser viúva, como se isso autorizasse o deleite dos homens.

⁵ Brincadeira que um dos participantes joga a bola, “queima” outra pessoa que está no time adversário. O jogo termina quando todo time adversário é queimado.

O controle e pressão dos meus tios sobre minha mãe em suas decisões chegaram ao ponto dela não mais suportar, fazendo com que ela tomasse a decisão de voltar para nossa casa. Esta situação provocou muitas mudanças em nossas vidas, inclusive na questão escolar, eu precisei mudar de escola.

A minha nova escola era estadual, minha tia, como inspetora de educação esteve lá e comentou sobre o falecimento do meu pai, e alertou que eu não havia cursado a disciplina de Inglês na escola anterior, pois lá era ofertada a partir da 7ª série e que eu teria dificuldades, uma vez que nessa escola a referida disciplina era ministrada desde a 5ª série.

No começo tudo é estranho, nova escola, novos colegas, estava muito triste, mas, aos poucos fui me adaptando às novidades. Chegou o dia da aula de inglês, para minha estranheza a professora não falava uma só palavra em português e logo me direcionou perguntas, eu me sentava na primeira carteira, como não sabia responder, os colegas riam de mim, a sensação de constrangimento foi péssima. Eu sentia o meu corpo tremer, só queria que aquela aula acabasse.

Ao final da aula procurei a professora e falei sobre minha situação de transferência em função do falecimento do meu pai e que eu não tinha conhecimento de inglês. Ela muito rude, me disse que ela não tinha culpa e não ia interromper ou alterar o planejamento de suas aulas, que eu estudasse para elas.

Fiquei em estado de choque, paralisei. Com o tempo passei a sentir antipatia pela professora e mais tarde pelo inglês. Tentei estudar sozinha com auxílio de livros, mas tinha dificuldades e quando chegava à aula dela, eu sempre era motivo de chacota, todos riam, porque ela sempre fazia perguntas que eu não sabia responder ou pronunciava as palavras de modo errado. Passei por um processo de grande desmotivação com a escola e o meu desempenho começou a declinar em todas as disciplinas, o que antes para mim era um prazer, isto é, ir à escola, tornou-se um sacrifício.

Comecei a “matar” as aulas de inglês, dentro da escola, ficava na quadra, me misturava às turmas durante as aulas de Educação Física, mas claro, não levou muito tempo para descobrirem. Quando ficou difícil ficar fora da sala, durante as aulas de inglês, eu comecei a não entrar na escola. Saía de casa e ficava na praça até a hora de ir embora. Certo dia, eu falei para minha mãe que não ia mais para aquela escola, que eu tinha medo daquela professora, ela era má e me apavorava. Pela primeira vez, perdi média nas notas e fui reprovada por frequência.

Minha tia foi comunicada e simplesmente solicitou minha transferência para outra escola em um bairro mais distante da minha casa, porém era em uma região melhor da cidade.

A nova escola é pública da rede estadual, considerada uma escola tradicional de Belo Horizonte, onde meu pai estudou.

Toda adaptação requer tempo, mas aos poucos fui gostando novamente da escola. Gostava das aulas de francês, tive certa dificuldade nas aulas de matemática, pois esta escola era mais exigente. Aos poucos fui estabelecendo novas amizades e conheci minha melhor amiga, Ana Paula, ainda temos contato após trinta anos de amizade, agora não mais tão intenso, devido à distância e compromissos do mundo adulto.

A dificuldade com a matemática e o meu interesse por outras coisas, provocaram a minha reprovação na disciplina de Matemática. Mas, diferentemente do ano anterior, entendi que a culpa foi minha e que eu poderia me esforçar mais.

Assim, cursei novamente a 7ª série e desta vez, fui aprovada e terminei o ensino fundamental com tranquilidade. Agora ia cursar o ensino médio em outra escola, pois esta ofertava apenas o nível fundamental.

1.4 O ensino médio

Cursei o ensino médio na mesma escola, onde tive o problema com a professora de Inglês, na 7ª série. Naquela época podia se escolher fazer magistério, contabilidade ou científico que preparava para o vestibular. Como a universidade, para mim era algo muito distante da minha realidade, optei por fazer magistério. A minha tia falava que mulher pobre tinha que ser professora, era a única forma de ter uma profissão. Não sei até que ponto essas palavras influenciaram em minha escolha, mas, percebo que outras motivações me impulsionaram para a escolha desta profissão, como a curiosidade pelo processo ensino-aprendizagem, a possibilidade transformadora da educação, e o fato de sempre me sentir à vontade no ambiente escolar.

1.4.1 O magistério

O curso era de quatro anos, tive bons professores, mas a que mais me marcou foi D.^a Madalena, professora de Didática, conhecida pela fama de rígida e excêntrica, mas eu via nela uma insistência e uma preocupação em despertar em nós o senso de compromisso e responsabilidade para com a educação das crianças. Levou a turma para conhecer um local especializado em educação de crianças portadoras de necessidades educativas especiais. Ela também falava das questões psicológicas da criança e da importância da relação afetiva. Trabalhava com textos que versavam sobre estes assuntos e nos apresentava metodologias de aprendizagem que valorizam o lúdico e a fantasia das crianças. Não foi muito fácil estudar, pois eu trabalhava o dia todo e ia para as aulas à noite. Mesmo diante de tais dificuldades, concluí o magistério.

1.4.2 Desdobramentos

Após a conclusão do magistério em 1993, tentei lecionar, mas as escolas exigiam experiência na docência ou ofereciam salários muito baixos. Pela necessidade financeira e na busca de melhor oportunidade, comecei a trabalhar com atividades administrativas em empresas de ensino. Tínhamos que sobreviver. Comecei a trabalhar em uma confecção de roupas com dezesseis anos de idade, meu irmão pouco tempo depois também começou a trabalhar de maneira informal, com trabalho de restauração de pisos de madeira. Meu irmão caçula ainda não podia trabalhar. Neste período, tive um relacionamento afetivo que evoluiu do namoro até os planos para o casamento que não aconteceu de maneira legalizada. Minha mãe, cuidava da casa e fazia trabalhos artesanais para garantir aumento da renda familiar. Desta forma, fui me afastando da docência, mas em minha caminhada profissional me aproximava do universo educacional, ligado à formação de professores e produção de material didático.

Prestei vestibular para Pedagogia na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), porém devido a minha deficiência educacional em alguns conteúdos por ter feito magistério, não fui aprovada. Tentei mais uma vez, sem sucesso, então desisti e me dediquei ao trabalho, pois, precisava ajudar minha família.

Em 1996, comecei a trabalhar no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de Minas Gerais (Senac/MG), tendo contato com a educação profissional, universo que aprendi a admirar e ter vontade de construir minha carreira profissional. Em dezembro deste mesmo ano nasceu meu primeiro filho, Franklin. Ele recebeu o mesmo nome do meu pai. Quanta alegria e quantas mudanças impulsionadas por esta maternidade. O relacionamento com o pai do meu filho não deu certo. Eu sempre fui forte, dediquei-me a fazer o melhor.

Assim, trabalhei por dez anos nesta empresa, tive oportunidade de ter vivências em muitas áreas como gestão, informática, hotelaria, gastronomia, moda e beleza. Participei em festivais gastronômicos importantes com chefes de cozinha de grande renome nacionais e internacionais. No Senac trabalhei com o Programa Jovem Aprendiz e o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e tive contato com a plataforma de educação à distância (EaD). Outra oportunidade foi participar de muitos congressos nacionais e internacionais de educação, que muito contribuiu para o meu desenvolvimento profissional, como eu gostava de participar destes eventos!

Durante o período que trabalhei no Senac/MG, precisamente em 2000, prestei vestibular para Pedagogia em uma faculdade particular de Belo Horizonte e para minha alegria obtive aprovação. Ver o meu nome impresso num jornal de grande circulação foi emocionante. Neste mesmo ano iniciei um namoro com o meu atual marido Leonardo, meu grande companheiro de jornada, que sempre me apoiou em minhas escolhas pessoais e profissionais.

Trabalhava o dia inteiro e estudava a noite. O meu salário era suficiente apenas para pagar a mensalidade do curso. Estar em uma faculdade era romper com uma realidade de muitas dificuldades, não foi fácil concluir o curso de Pedagogia, mas eu tinha muito prazer em ir às aulas. Gostei dos estágios e também dos materiais pedagógicos produzidos em algumas disciplinas. Essa formação me constituiu como pessoa e passei a olhar o mundo de forma diferente, com mais criticidade. Foi um período de amadurecimento, algumas professoras marcaram-me de forma especial, como a D.^a Ana professora de Gestão Escolar, tinha sempre paciência para me ouvir e orientar e também a professora Luiza de Tópicos Especiais. Além de pedagoga, ela era bailarina, suas orientações para a disciplina de Educação Física, me ajudam até hoje.

Desde o magistério eu tinha interesse pelos assuntos da psicologia e da neurobiologia, tinha curiosidade em saber como o cérebro aprende. Durante o curso de pedagogia pude

aprender um pouquinho mais e intensifiquei estes conteúdos durante a pós-graduação em Psicopedagogia.

Garantir o pagamento das mensalidades foi ficando cada vez mais difícil, como a mensalidade consumia todo o meu salário fui contraindo dívidas, para resolver esta situação tive que trancar o curso por um ano, foi um momento de grande frustração e tristeza para mim.

Assim, mesmo diante de muitas adversidades conclui o curso de Pedagogia em dezembro de 2005, quanta alegria! Este ano também foi marcado por outra realização, meu casamento, momento de assumir mais responsabilidades e desafios, sair da casa da minha mãe para assumir a minha casa e constituir minha nova base familiar.

Em 2006, optei por meu desligamento da empresa Senac e iniciei um contrato temporário como coordenadora em uma escola da rede Estadual de MG. Foi um choque de realidade, escola pública, periférica, zona de tráfico e localizada próxima a um presídio de segurança máxima. Porém, foi um verdadeiro laboratório de aprendizagem.

1.5 Aprendendo a ser pedagoga

Iniciei os trabalhos com muita vontade e entusiasmo, mas com muita insegurança diante da minha inexperiência e dos desafios em lidar com uma escola com uma realidade social tão complexa, mas a diretora da escola era acolhedora e dirigia a escola com mãos de ferro, nada lhe escapava ao controle. Eu coordenava as turmas do fundamental dos 6º ao 9º ano. Foram seis meses de muito aprendizado. Cheguei a participar de duas capacitações para profissionais da educação.

Como coordenadora iniciante, não recebi orientações padronizadas e sistematizadas para a função que ia exercer, porém minha inserção foi acompanhada pela diretora, que me orientou e me deixava à vontade para perguntas e decisões. Compartilhei com os docentes da escola alguns conhecimentos, que construí ao longo da minha estada no Senac/MG, sobre formação de professores e obtive bons resultados.

Após seis meses de trabalho fui contratada como pedagoga em uma escola de Serviço Social da Indústria (Sesi/MG). Vale ressaltar, que adentrava em uma instituição privada, designada para coordenar os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. Essa escola adotou um projeto inovador e piloto de coordenação de área do conhecimento. Assim, eu

coordenava outros professores que eram coordenadores dos demais professores de área. Sentia-me insegura diante de um desafio tão grande, mas aos poucos e com as orientações e auxílio da diretora, fui compreendendo as questões desse trabalho. Por se tratar de uma empresa privada, todo o processo de trabalho seja pedagógico ou administrativo é monitorado e medido, isso causava grande *stress* e preocupação em relação aos resultados.

Percebi muitas diferenças entre a realidade da escola pública e da escola privada, dentre elas, enquanto na escola pública a gente já vai assumindo todas as tarefas e demandas com poucas ações padronizadas, na escola privada embora o volume de trabalho e a cobrança sejam maiores, as responsabilidades, atribuições, acontecem de forma gradativa, há uma preocupação com a leitura dos documentos e procedimentos da instituição.

Aprendi muito com as experiências vividas nessa escola. Após seis meses fui direcionada para outra escola Sesi/MG, porém para coordenar Educação de Jovens e Adultos (EJA), muitas emoções me envolviam desde alegria e entusiasmo até insegurança e ansiedade para lidar com este novo desafio. Minha inserção neste segmento foi tranquila, fui conhecendo as peculiaridades e normativas dessa modalidade devagar. Comecei pelo estudo da legislação de EJA no Brasil e as modalidades que o Sesi emprega, como: TELECURSO, PROVÃO e (EJA)⁶ nas empresas e prefeituras. As aulas são ministradas dentro das empresas. Esse é um formato muito interessante, pois tem uma carga horária adequada à realidade do trabalhador. Outro aspecto relevante é o envolvimento da família para sucesso do aluno de EJA, bem como o a participação em atividades esportivas, recreativas e culturais.

Tive oportunidade de conhecer sobre Andragogia, por meio de muitas leituras e qualificações para os professores do SESI. Ministrei muitas formações para professores de EJA

⁶ **Telecurso** é um sistema educacional de educação a distância brasileiro mantido pela Fundação Roberto Marinho e pelo sistema FIESP. O programa consiste em *teleaulas* das últimas séries do ensino fundamental (antigo 1º grau, ou ginásio) e do ensino médio (2º grau, ou colégio) que podem ser assistidas em casa ou em telessalas. Também existe a modalidade profissionalizante em mecânica. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Telecurso>.

Provão EJA são exames supletivos realizados nos meses de julho e dezembro em âmbito estadual para certificação dos níveis fundamental e médio, esta prova não exige que o estudante esteja frequentado alguma escola com EJA, sendo uma oportunidade para concluir os estudos.

Fonte: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/provao-eja-o-que-e-e-como-se-preparar>

Educação de jovens e adultos (EJA) é a modalidade de ensino nas etapas dos ensinos fundamental e médio da rede escolar pública brasileira e adotada por algumas redes particulares que recebe os jovens e adultos que não completaram os anos da educação básica em idade apropriada por qualquer motivo. O programa é dividido em etapas, o ensino fundamental destina-se a jovens a partir de 15 anos e a do Ensino Médio, incluem alunos maiores de 18 anos, tendo o prazo máximo para conclusão de 2 anos para o fundamental, e de 18 meses para o médio.

Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_de_jovens_e_adultos_\(Brasil\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_de_jovens_e_adultos_(Brasil)).

das prefeituras para aplicação das provas de certificação – Provão EJA. O Sesi/MG desenvolve um trabalho com a Educação de Jovens e Adultos numa perspectiva freireana e pautada em projetos. Foram quase três anos de muito aprendizado e encantamento pela EJA.

Com a minha demissão do Sesi, assumi a coordenação de uma escola estadual, dividia as turmas de fundamental e médio com outra pedagoga. A escola era boa, mas lidava com muitos problemas sociais, como drogas, adolescentes grávidas e violência entre os alunos.

Levei os meus conhecimentos de EJA para essa escola e muitas práticas foram aceitas pela direção e por minha parceira de coordenação, tanto na condução das reuniões e formação de professores e estratégias para encantamento dos alunos. Fizemos a revitalização da biblioteca. Permaneci por cinco meses, quando apareceu a oportunidade de trabalho em uma unidade Serviço Social do Comércio (Sesc/MG).

Em 2010, como pedagoga do Sesc, estava diante de um novo desafio, planejar, elaborar e desenvolver projetos educacionais, culturais e recreativos para serem desenvolvidos junto às escolas públicas de Belo Horizonte/MG e região metropolitana. Agora já não estava em uma escola convencional, estava em uma unidade na qual funcionava a escola para educação infantil, conjuntamente com clube, academia de ginástica, atividades para a 3ª idade e demais cursos e serviços prestados pelo Sesc.

Nos meses iniciais, foi constituída uma equipe da qual eu fazia parte para desenvolver estes projetos com propósitos educativos, em parceria com outras empresas que eram contratadas para a execução de parte das atividades, como contadores de história, palhaços, dançarinos e outros. Na realização destas atividades tive o prazer de poder lidar com minhas paixões: a gastronomia e a música. Desenvolvi e acompanhei muitos trabalhos com estas propostas nas escolas públicas.

Esta experiência, também, me proporcionou estudos e olhares para outras direções que me fortaleceram e contribuíram para minha constituição profissional.

Em outubro de 2011, meu marido foi transferido pela empresa para trabalhar em Sorocaba/SP. Em razão da minha mudança, fiquei triste de não poder ver todos os projetos concluídos, mas valeu muito a pena ter participado do desenvolvimento destes projetos. Ah! Como valeu a pena!

1.6 Viver em Sorocaba: uma nova forma de ser pedagoga

Cheguei em São Paulo, com a ideia que no Estado mais rico da federação eu conseguiria um trabalho bem rápido, mas para minha surpresa, o modelo educacional não privilegia o pedagogo, diferente do Estado de Minas Gerais que, para ser coordenador, tem que ter formação em Pedagogia, em São Paulo, pode ser professor com formação em qualquer licenciatura, desde que seja aprovado em concurso. Assim, o número de vagas para contratação de pedagogos é limitado. Então, eu fiz a inscrição para ser professora substituta contratada da Educação Básica. Enquanto aguardava a convocação, fui selecionada por uma empresa de engenharia de São Paulo, capital, para trabalhar como pedagoga social e prestar serviço a um órgão público do Estado de São Paulo – Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo (CDHU), responsável pela construção de casas e apartamentos populares para pessoas de baixa renda.

Como pedagoga social minhas principais funções eram: contribuir na reelaboração da cartilha distribuída aos mutuários no ato do recebimento das chaves dos imóveis e ministrar reuniões de orientação aos mutuários sobre as regras básicas de convivência, bem como formação de condomínios, uma vez que esses imóveis eram concedidos a pessoas de baixa renda e, às vezes, em situação de vulnerabilidade social. A empresa optou por uma pedagoga que já possuía experiência em projetos sociais, pois os engenheiros e arquitetos não conseguiam manter um diálogo produtivo com estes mutuários.

Trabalhei desenvolvendo atividades muito diferentes das minhas experiências anteriores, porém sempre com o olhar pedagógico e educativo. Esta experiência ampliou o meu olhar ainda mais sobre as possibilidades de trabalho do pedagogo para além da atuação em sala de aula.

Em novembro de 2011, apenas um mês após ter me mudado para Sorocaba engravidei. No princípio levei um susto, pois acabava de assumir um novo trabalho, mas meu coração se encheu de emoção ao saber que seria uma menina. Em julho de 2012 nasce a Sophia, uma criança que enche a casa de alegria e energia. Após dezesseis (16) anos, me vejo novamente aprendiz de mãe, para cuidar de uma bebê.

Em 2012, concluí uma especialização – MBA em Gestão de Recursos Humanos. Morei em Sorocaba/SP, por dois anos, quando novamente meu marido foi promovido e transferido para a cidade de Rondonópolis/MT para trabalhar na unidade fabril da Cervejaria Petrópolis.

1.7 Morar em Rondonópolis: retomada da pedagogia escolar e inserção na docência

No dia 25 de dezembro de 2013 me mudei para Rondonópolis/MT. Cheguei à cidade com um emprego, fui contratada para assumir o recrutamento e seleção da unidade fabril da Cervejaria Petrópolis com mais de 600 colaboradores e aproximadamente 200 colaboradores terceiros.

Mudei de área radicalmente, mas nunca abandonei minhas práticas educativas e, novamente, coloquei em prática muitos conhecimentos das minhas experiências anteriores. Concomitante a este trabalho, assumi a disciplina de Recrutamento e Seleção do curso de Recursos Humanos (RH) da Universidade de Cuiabá (UNIC), foi minha primeira experiência como docente de nível superior, gostei muito e me vi novamente ligada à educação.

Em abril de 2015, fui aprovada no processo seletivo da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) para professora substituta no Departamento de Educação, fiquei muito feliz.

A docência no curso de Pedagogia me favoreceu a ampliação dos conhecimentos relacionados à educação, a interação com os alunos do curso foi rica. Ia trabalhar todos os dias com muita felicidade e entusiasmo. Foi uma experiência inesquecível e de grande contribuição para minha formação pessoal e profissional. Estar naquele ambiente me fazia muito bem e também recuperei meu antigo desejo de fazer mestrado em educação, o que anteriormente não me era possível. Em novembro de 2016, com o encerramento do contrato, me dediquei aos estudos para o processo seletivo do mestrado.

1.8 Minha inserção na docência como professora alfabetizadora

Não sei se tardiamente, mas começo o meu contato definitivo com a docência como alfabetizadora, em maio de 2017, ao assumir um contrato temporário como professora do 1º ano do fundamental da rede do municipal de Rondonópolis. Comecei com muita vontade,

apesar da insegurança diante de um segmento que possuo pouca experiência, dar aulas para crianças, ainda é um desafio para mim.

Apesar da expectativa diante do novo desafio perante à docência, concluo que minha experiência como pedagoga em diferentes espaços muito me auxiliou nesta minha nova empreitada. Pois, como coordenadora pedagógica aprendi como se desenvolve o processo ensino-aprendizagem e suas diferentes estratégias motivadoras. Esta aprendizagem se deu por meio das situações de envolvimento com os estudantes e família. No apoio e desenvolvimento profissional dos professores, na elaboração e desenvolvimento de projetos estratégicos para a escola e instituições. Assistindo as aulas dos professores e observando suas táticas pedagógicas, absorvi boas ideias e práticas de sucesso.

O meu contato inicial com a escola foi entusiasmante, achei a diretora simpática, porém no dia seguinte quando iria assumir a sala, tudo diferente. A diretora já não estava tão agradável, não fui apresentada a ninguém que estava na sala dos professores, ela simplesmente me apontou a sala, dizendo “sua sala é aquela ali, sala cinco”.

Aos poucos os pais foram se aproximando, sendo bem parceiros, as crianças estabeleceram laços afetivos comigo muito rapidamente. Porém, eu estava infeliz quanto ao acompanhamento e repasse de informações importantes e necessárias para o desenvolvimento de um bom trabalho. Algumas semanas se passaram e eu continuava sem ser vista, ninguém conversava comigo, me sentia um peixe fora d’água. Como é ruim passar por esta situação!

Diante das situações de insatisfação e tristeza, não tive alternativa senão pedir o encerramento do contrato de trabalho. Fiquei muito triste, chorei bastante, ficava me lembrando das crianças e me sentindo culpada por deixá-las, mas acredito ter feito a melhor escolha. Estava fazendo leituras para escrever o meu pré-projeto para o mestrado em educação. Esta experiência mexeu tanto comigo que mudei totalmente minha proposta de pesquisa.

Comecei a pesquisar sobre o assunto “acolhimento ao professor iniciante” e me surpreendi quando encontrei materiais científicos sobre isso, então me debrucei nas leituras sobre o tema e decidi o que queria pesquisar. Nas leituras, me deparei com o método autobiográfico e já ouvia falar em narrativas, mas não tinha alcance para compreender do que se tratava. Ao ler sobre narrativas (auto)biográficas, fui aprendendo e me encantando pela temática, é apaixonante! Desta forma, ao escrever este memorial compreendo o pensamento de

Cunha (1997), no que se refere à condição de reflexão e análise dos fatos vividos, sendo possível a atribuição de novos sentidos e significados.

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade (CUNHA, 1997, p. 2).

Os episódios narrados por mim permitiram reconstruir minha trajetória e esse retorno ao passado me possibilitou refletir sobre minhas funções como pedagoga, minhas práticas pedagógicas e os conhecimentos adquiridos e transformados. Desta maneira compreendo que o escritor de histórias de vida deve favorecer a possibilidade de outras leituras que não a sua. Mantendo a possibilidade de significação e ressignificação.

Em 2017, fui aprovada para o mestrado em educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Rondonópolis. Nossa! Quanta felicidade! A realização de um desejo sufocado por muito tempo.

No mesmo período das provas do processo seletivo do mestrado, também estava fazendo as avaliações do concurso do Estado do Mato Grosso para professor de educação básica e, igualmente, fui aprovada.

Ao intensificar as leituras sobre narrativas como metodologia de pesquisa, o encantamento só aumenta, em razão deste universo, até bem pouco tempo, ser desconhecido para mim.

1.9 O mestrado em educação

Em março de 2018, ingressei no mestrado em educação, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, da UFMT no Câmpus de Rondonópolis/MT. Como era prazeroso estar em sala, discutindo ideias sobre educação, quanto aprendizado fui construindo!

Em junho, assumo o concurso e passo a lecionar para 1º ano, do 1º ciclo. É um pouco exaustivo conciliar todos os compromissos, mas é muito gratificante.

Comecei a frequentar os encontros do grupo de pesquisa Investigação e participar do projeto Observatório de Educação (OBEDUC), da UFMT, o que me possibilitou a ampliação

de muitos conceitos e visões sobre várias questões sobre a educação. No segundo semestre, daquele ano, outras disciplinas foram ofertadas e continuavam agregando valor a minha constituição como professora. Essa aprendizagem continua como um processo inerente ao meu desenvolvimento profissional. Saliento que continuo sendo participante do OBEDUC por suas ricas contribuições para questões ligadas a formação de professores. Em dezembro de 2019, ele foi renomeado para Formação de Educadores (FormEduc), um Projeto de Extensão pelo PPGEduc/UFMT.

Por meio desta busca autobiográfica, por intermédio das narrativas, ao escrever minhas memórias me vejo menina e mulher no passado e no presente. Portanto,

Damos diferentes status de realidade a experiências que criamos a partir de diferentes encontros com o mundo. Damos, por exemplo, um valor canônico a atitudes que dizem respeito a certas formas de conhecimento. Algumas delas são o científico, o racional e o lógico (GALVÃO, 2005, p. 328).

Escrever este memorial contribuiu para minha formação, enquanto pessoa e professora pedagoga. Desta forma, ajudou-me a refletir sobre o que eu sou, de onde eu parti, aonde cheguei e projeta-me a novas idealizações.

Atualmente, estou na fase final do mestrado, e me vejo trazendo na bagagem muitos pedaços de aprendizado que se juntaram a minha colcha de memórias. O mestrado é um divisor de águas, sou uma pessoa, uma professora transformada pelo conhecimento, porém sei que minha caminhada, ainda está no início e que muito tenho que trilhar para mais conhecer e poder contribuir com a profissão que escolhi. Ao refletir sobre minhas memórias profissionais analiso como foram ricas minhas experiências e até um certo privilégio diante da diversidade de atuação como profissional da educação, pois que a maioria dos pedagogos exercem exclusivamente a docência e boa parte tem maior contato com a educação infantil. Minha intenção não é desmerecê-los e sim evidenciar a oportunidade que tive de trilhar um caminho diferente e diverso. No caminhar da profissão estive em espaços não-escolares, já que a Pedagogia oportuniza um campo amplo de atuação, seja em empresas, editoras, hospitais, etc.

Para me fortalecer enquanto pesquisadora, é preciso aprofundar teoricamente o que se entende como professor iniciante, território iniciático, inserção profissional e indução à docência a fim de dar sustentação à pesquisa.

2 FORMAÇÃO INICIAL E A INSERÇÃO DO PROFESSOR

Diga-me eu esquecerei, ensina-me e eu poderei lembrar, envolva-me e eu aprenderei.

Benjamim Franklin

2.1 O processo de formação inicial e continuada no processo de vir a ser professor

O século XXI traz muitas mudanças culturais, sociais, políticas e econômicas, mas também das novas tecnologias, principalmente na mudança dos modos de comunicação em especial para as redes sociais. Diante deste novo cenário, o perfil do professor começa a mudar lentamente para tentar atender estas novas necessidades, assim o professor vai deixando de ser aquele mero transmissor de conteúdos sem ou com poucas argumentações para um professor capaz de desenvolver de sujeitos com senso crítico e capazes de avaliar situações e propor soluções práticas para a sociedade.

Para melhor compreensão Imbernón (2011) aponta que:

[...] A profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora[...] (IMBERNÓN, 2011, p. 7).

A partir das contínuas e rápidas mudanças sociais, a formação dos professores também sofre alterações para adaptar aos novos tempos. Surgindo a urgente necessidade de rever a formação de professores, com a perspectiva de elencar os saberes essenciais à sua prática, buscando valorizar os saberes já constituídos e favorecer uma postura reflexiva, investigativa e crítica. Pode se dizer que esta formação docente torna-se complexa. Imbernón (2011), me ajuda a pensar que “as novas funções do professor”, requerem “uma mudança nos posicionamentos de todos os que trabalham na educação” e, conseqüentemente, “uma maior participação social do docente”. Esta nova sociedade passa a dar outro valor para o sujeito e a considerar a bagagem cultural, abrindo possibilidades para o trabalho em grupo, a tolerância, a diversidade e a adoção de práticas democráticas.

Assim, neste cenário e perante as alterações nas atribuições e funções do professor, justifica-se também mudança na formação voltada para os futuros professores, dando

importância a uma formação acolhedora. Uma vez que, o ensino não deve mais se pautar apenas na transmissão mecânica dos conteúdos, rompendo com a visão do conhecimento acabado, mas transformando para uma concepção de um saber sendo construído, desenvolvido pelos envolvidos na instituição escolar, todos são aprendizes. Conforme Imbernón (2011), Marcelo (1999), a formação inicial do professor é um processo inconcluso, outras formações complementares são necessárias para que este profissional adquira segurança e expertise para exercer o seu ofício.

É importante considerar que no contexto brasileiro o professor iniciante, além de enfrentar os dilemas inerentes da sua entrada na carreira profissional, enfrenta outro fator de instabilidade. Pois, muitos têm sua entrada na docência como professor contratado por períodos temporários, normalmente substituições, alguns destes contratos sofrem renovações. Mas, na maioria dos casos os professores vão mudando de escolas.

Assim, ele permanece pouco tempo em cada escola e isso dificulta o seu vínculo e aprendizagem com o grupo veterano da escola. Boa parte dos professores brasileiros passam os primeiros anos da sua carreira nesta situação. Seu vínculo empregatício é uma sucessão de vários contratos temporários. Quanto às dificuldades oriundas das condições de trabalho, (FABRI et al., 2018, p. 8), afirmam que:

Os professores iniciantes comumente se deparam com condições precárias de trabalho como é o caso de atuar com contratos temporários ou de não receberem turmas fixas, ficando à disposição da rede de ensino para atender as demandas de ausências de professores [...].

Talvez esta situação acentue a precarização da profissão nos primeiros contatos, o que pode produzir efeitos para toda a trajetória profissional. Neste caso, em especial a formação continuada fica também prejudicada, pois na sucessão dos contratos o professor acaba não tendo como seguir com os projetos de formação designados para cada escola ou de acordo com o programa da rede de ensino que está alocado.

Com uma visão freireana, é preciso aprender ensinando e ensinar aprendendo. Assim, nesta perspectiva, compreendo que a formação continuada, podendo também ser entendida como complementar, é aquela que se dá logo de toda carreira profissional, desde quando o professor chega até a escola para iniciar os seus trabalhos como profissional e não mais como um aluno. A partir dessa visão, a formação inicial precisa prever o estágio bem no início da formação para carreira docente e deve ser acolhedora, no sentido de amparar, orientar, de

indicar os caminhos mais seguros, não como um processo autoritário a ser seguido cegamente, mas como um apoio profissional que deve seguir alguns procedimentos e ritos para garantir a equidade de informações e ações a serem adotadas pelos futuros professores, garantindo, por conseguinte, uma maior interlocução com o contexto que vai atuar futuramente.

Imbernón (2011, p. 14), também, afirma que na perspectiva da construção do conhecimento “o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais como um fator importante no conhecimento profissional”, já que que a troca de experiências e saberes com os professores mais experientes “nos leva a valorizar a grande importância que tem para a docência a aprendizagem da relação da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo”. Estes apontamentos me ajudam analisar o processo de desenvolvimento do conhecimento profissional, já que ele aponta para além dos processos burocráticos e mandatários. A formação docente “exige” que o profissional desenvolva sua capacidade reflexiva e que isso se dê no grupo, essa construção de conhecimento nesta ótica atinge o objetivo de uma educação transformadora.

Assim, para proporcionar o desenvolvimento profissional dos professores, de acordo com Gimeno (1988, p. 61 apud IMBERNÓN, 2011, p. 42) “A formação inicial e permanente do profissional de educação deve preocupar-se fundamentalmente com a gênese do pensamento prático pessoal do professor, incluindo tanto os processos cognitivos como afetivos que de algum modo se interpenetram, determinando a atuação do professor”. Imbernón (2011) considera que, “o professor não deve refletir unicamente sobre sua prática, mas sua reflexão atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas” (IMBERNÓN, 2011, p. 42).

Portanto, a formação deveria criar o elo entre os conhecimentos intelectuais do professor com as necessidades sociais da comunidade em que atua. Em muitos casos, segundo Imbernón (2011, p. 43), “o tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática da sala de aula”. Seguindo esta lógica, torna-se necessária a formação continuada e ao logo de sua atuação para que possibilite o desenvolver de habilidades para a aplicação de metodologias coerentes com a realidade que cada grupo de educandos demanda e

não apenas ficar repetindo receitas que vão sendo passadas de tempos em tempos, muitas vezes desconectadas daquela realidade em que se encontra o professor e os alunos.

Geralmente, as mudanças nas esferas institucionais são lentas e de certa forma superficiais, pois atingem apenas as camadas externas que englobam os procedimentos burocráticos, administrativos e estruturantes, mas não atingem ou atingem pouco o que está ligado às convicções e interesses pessoais individuais e do grupo escolar.

Imbernón (2011) defende que:

Uma verdadeira mudança não pode ser proposta seriamente sem que se possua um novo conceito e uma nova mentalidade, uma nova forma de ver as ocupações sociais e a profissionalidade docente, sem definir uma nova política educativa e sem levar em conta as necessidades pessoais e coletivas da população e dos professores (IMBERNÓN, 2011, p. 101).

É preciso assumir pensar a formação continuada não como uma atualização das competências e habilidades do profissional, mas como uma oportunidade para criação de espaços de participação e reflexão acerca de atuação profissional, permitindo o levantamento de demandas formativas mais amplas, não só pedagógicas.

Com os avanços tecnológicos e a globalização cultural e econômica, a profissão docente também sofreu mudanças para se ajustar a estes novos padrões. Porém, a profissão foi ganhando padrões de uniformização e sistematização, deixando em segundo plano o seu viés intelectual e autônomo. Tanto no meio privado como público o professor passa a seguir padrões impostos, pelas diretrizes educacionais vigentes, impedindo ou dificultando a análise e reflexão da sua própria prática. O trabalho do professor parece ter ficado reduzido ao fazer pedagógico, como se ele por si só bastasse, como se não fosse necessário a interconexão com os outros eixos responsáveis pela aprendizagem, por conseguinte o professor perde sua capacidade crítica e analítica, deixa de pensar a educação como um ato político e não estabelece reflexões e inferências sociais.

Imbernón (2014, p. 117) constata que o que temos é “uma visão de uma profissão assalariada, mais administrativa que intelectual, e sumamente tutelada e dependente dos poderes públicos ou privados”. O autor é mais incisivo quando afirma que “se trata de uma profissão incapaz de criar conhecimento profissional, que se limita a reproduzir a cultura e o conhecimento que os outros cultivaram e desenvolveram”. Assim, socialmente o professor é visto e ele também se vê como um executor de tarefas que deve, portanto, seguir os passos já

estabelecidos por outros, perdendo assim sua capacidade de criação e reforçando para a sociedade que o seu trabalho não precisa ser tão valorizado, inclusive provocando os baixos salários e pouco prestígio social.

Para Marcelo (1999, p.19), a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. Por último é possível falar-se a respeito da formação como instituição, quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação.

Pensando em uma formação que atenda as novas demandas sociais e culturais, me identifico com o pensamento de Escudero (1992 *apud* MARCELO, 1999, p. 28), quando diz que, “ formação, se bem entendida, deve estar preferencialmente orientada para a mudança, ativando a reaprendizagem nos sujeitos e na sua prática docente que deve ser, por sua vez, facilitadora de processos de ensino e de aprendizagem dos alunos”.

Para atender a sociedade atual, foi necessário repensar a formação docente, sendo assim, os cursos de formação de professores, a partir de 2015, iniciaram a alteração de seus currículos para atender a estas novas demandas.

Atualmente, os cursos de licenciatura de todo o país estão se ajustando às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) estabelecidas pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE), cujo ciclo de plena implementação se esgota, em prazo já prorrogado, em julho de 2018 (BRASIL, 2015b). Nesse contexto, impõe-se às instituições formadoras, a partir dos núcleos docentes estruturantes dos cursos de licenciatura, a necessidade de se repensar a formação inicial de professores, agora orientada por novos marcos e critérios. Ao mesmo tempo, desafios e problemáticas recorrentes em pesquisas sobre a formação docente no país ainda não foram superados, exigindo-se, para tanto, novas configurações de cursos e a implantação de novas práticas de formação inicial, para além das previsões normativas e regulamentares, que se relacionem efetivamente com as transformações sociopolíticas em andamento, cujos reflexos se fazem sentir na escola e na reorganização de toda a educação básica (LEITE et al, 2018, p. 723).

Para atender aos novos desafios de uma sociedade em constante mudança, os cursos de formação inicial passam por reformulações na tentativa de melhor preparar o futuro profissional para execução das suas atividades de trabalho. Acredito que estas necessidades foram

consideradas a partir das exigências de um mercado globalizado e pautado em políticas neoliberais, mas pouco foi pensado para as reais necessidades formativas dos docentes, criando assim um distanciamento entre o que as instituições devem ensinar para o futuro professor e o que ele realmente precisa para exercer sua profissão.

Segundo Militão (2013), a formação de professores no Brasil a partir da LDB (lei nº 9394/96) e do FUNDEF/FUNDEB, assumiu novo significado, porém ainda prevalecem as “políticas públicas centradas em ações formativas de caráter individualizado e com reduzido impacto sobre a qualidade da educação” (2013, p.1), desconsiderando os estudos acadêmicos que apontam a formação centrada na escola e com envolvimento de toda comunidade escolar, como sendo muito mais eficaz. Para a autora, vivemos um movimento que se contradiz em diferentes concepções sobre a formação docente, seja na visão de reflexão sobre a prática, ou na perspectiva de treinamento, a concepção tradicional de complementar possíveis falhas e lacunas da formação inicial.

Para Gatti e Barreto (2009),

[...] a multiplicação de disciplinas e o engessamento do currículo em grades curriculares de feição enciclopédica, sem uma discussão mais aprofundada do seu escopo na educação básica, podem estar servindo mais a interesses ligados a postos de trabalhos” do que propriamente às necessidades de formação do estudante (GATTI; BARRETO, 2009, p. 82).

Apesar de todos os esforços para adequação do currículo às novas demandas sociais da sociedade moderna, a partir das autoras é possível concluir que o currículo ainda está pautado em volume de conteúdos e disciplinas a serem ministradas, mas faltando ainda espaço para diálogo, reflexão e crítica para a implantação de um currículo que vá ao encontro das necessidades formativas do futuro profissional.

Alves (2014) chama atenção para a importância de o currículo de formação docente ir ao encontro das necessidades sociais.

O currículo dos cursos de formação inicial precisa dialogar com as demandas sociais contemporâneas, mas a discussão aprofundada sobre a implementação de novas categorias precisa dialogar também com o processo epistemológico de formação docente em processo (ALVES, 2014, p. 16).

Desta maneira, é preciso que os currículos de formação estejam alinhados às necessidades do professor contemporâneo para que possa ajudá-lo a enfrentar os inúmeros desafios, não apenas pautado no repasse dos conhecimentos curriculares e pedagógicos, mas

que esteja voltado para o atual cenário social e leve em conta como o indivíduo professor produz o seu próprio conhecimento.

Neste processo de formação docente, a formação inicial e contínua assume a perspectiva de que o desenvolvimento profissional acontece durante toda a vida do professor, na interação com a sua prática e com a comunidade escolar e as situações cotidianas do contexto escolar. A prática docente vem sendo estudada e contestada ao longo dos anos e a elaboração de políticas e/ou programas de formação contínua têm sido guiadas pela teoria, mas tem se valido pouco das vozes dos professores, como constatado nos trabalhos de Imbérnon (2011), Nóvoa (1992).

Segundo Nóvoa (1992), o desafio atual na formação do professor está

Na valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 27).

Nesta proposta de desenvolvimento profissional, é preciso considerar o professor como sujeito histórico capaz de produzir o seu próprio conhecimento. Assim, a formação continuada passa a ser vista como um percurso que vai sendo construído paulatinamente de acordo com as etapas percorridas pelo professor.

Conforme discute Mizukami (2002, p. 207, grifo da autora),

O processo de formação de professores deve ser entendido como um ‘continuum’, ou seja, um processo de desenvolvimento para toda vida. Esse entendimento amplia a noção de formação, considerada como momentos formais, que se concentravam na formação inicial, seguido de cursos esporádicos e, obriga o “estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda vida do professor, garantindo ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas”.

Para atender as novas demandas da educação e também dos professores a formação docente deveria, como argumenta a autora, adotar a concepção de *continuum*, substituindo a visão anterior que a formação inicial era suficiente para suprir o professor de toda bagagem necessária à realização do seu trabalho. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (DCNs) de 2015 avançam na proposta de formação reflexiva. Para Bazzo; Scheibe (2019), agora inicia-se uma luta de resistência, pois as Diretrizes de 2019 sinalizam um rompimento com esta visão, indo para o atendimento as propostas neoliberais.

Tomando como referências as Diretrizes de formação de professores (Brasil, 2015), foi possível constatar que ela previa uma maior aproximação do futuro professor ao território iniciático da profissão, ou seja, pouco ainda foi percorrido, necessitando de incorporação desta nova concepção e promovendo mudanças estruturantes na adoção de práticas no sentido de atender ao professor iniciante. E agora se agrava com as novas diretrizes de formação de professores, Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que estabelecem que a formação docente passa a ser pautada pela Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), conforme:

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Ou seja, a formação de professores além das dificuldades e minúcias já conhecidas, agora passa a enfrentar um novo desafio diante das novas diretrizes que parecem retomar os valores tecnicistas de décadas passadas e já verificados como insuficientes para a complexa profissão de ensinar.

Neste contexto, entre formação inicial e continuada, tem-se o professor iniciante, que se encontra na transição de graduando a docente e que carrega em si entusiasmos, expectativas, dúvidas, dilemas e muita vontade de aprender a ser professor. A seguir exponho o que caracteriza o professor iniciante.

2.2 O professor iniciante

Para Imbernón (2011, p. 57), a formação inicial é muito importante, já que “o conjunto de atitudes, valores, e funções que os alunos de formação inicial conferem a profissão será submetido a uma série de mudanças e transformações em consonância com o processo

socializador que ocorre, nessa formação inicial. É ali que se geram determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão”.

A docência, como qualquer outra profissão, se constitui a partir do contato com as situações e funções do trabalho. É neste contexto que adentra o professor iniciante. Assim, caracteriza-se por professor iniciante aquele que está deixando de ser aluno para se tornar professor. Portanto, ainda não possui experiência e contato suficientes com a realidade sobre os procedimentos e dimensões do seu trabalho. Este período é marcado por expectativas, angústias, temores e observação dos modos e procedimentos da escola, das práticas pedagógicas, da relação professores e alunos, da relação com os familiares, como outras situações que contribuirão na constituição da identidade de ser professor.

Nesta pesquisa considera-se professor iniciante, aquele que foi aprovado no concurso e está com até cinco anos de formação, portanto, é aquele que tem pouca ou nenhuma experiência docente. Neste momento de inserção ao campo profissional, o professor precisa de muita atenção, precisa ser acolhido, orientado e assistido pela equipe escolar que lhe fará o suporte para que possa realizar o seu trabalho de forma mais tranquila, segura.

Compreendo que se existir uma iniciativa para recepcionar e direcionar uma formação continuada que dê suporte às necessidades formativas, especialmente para a prática pedagógica destes iniciantes, tal iniciativa irá minimizar o impacto ao início da carreira.

Para determinar os tempos e períodos iniciais da docência, autores como Huberman (1995), referenciam serem os mesmos correspondentes aos três primeiros anos de docência. Para Cavaco (1995), são aos quatro primeiros anos de docência, segundo Tardif (2002), esse período se estende até aos sete anos da carreira docente. Conforme Marcelo (1999), professor iniciante é aquele que está atuando nos primeiros cinco anos, após sua formação inicial. A autora Vaillant (2009) considera esses períodos como momentos significativos para a construção da identidade docente, uma etapa que o professor precisa de muito apoio da equipe gestora da escola. Em consonância com a proposta desta pesquisa, como informado anteriormente, foi utilizada a delimitação de tempo de professor iniciante definida por Marcelo (1999).

É importante ressaltar que no nosso país é comum que os iniciantes atuem como substitutos eventuais ou por um curto período, sendo contratados para assumir a sala de aula de esporadicamente.

Sendo contratado ou concursado, o professor iniciante geralmente chega à escola com insegurança, ansiedade e cria expectativas diante do que vai encontrar na escola. Afinal, como será recebido na escola? Como será sua interação com os alunos e pais? Como serão suas práticas pedagógicas? Além das dúvidas para as tarefas administrativas, como preenchimento dos diários, cumprimento dos prazos, elaboração de avaliações. Essas vivências não são todas possíveis de serem vivenciadas durante o estágio supervisionado.

Segundo pesquisas de Marcelo (2010), o professor iniciante normalmente vai lecionar nas turmas ditas como as “piores”, ou seja, aquelas que os professores mais experientes optam por não pegar. Portanto, vemos uma incoerência, pois o professor iniciante, por ter pouco domínio com a prática pedagógica e o controle da turma, não deveria assumir logo nas primeiras experiências, essas turmas. Ou se fosse esse o caso, que recebessem toda orientação e apoio dos professores mais experientes, infelizmente o que os estudos apontam não demonstram que isso seja uma prática.

Para Silva (2018) e Fabri (2018), no Brasil, esses agravantes também são percebidos, pois muitos professores iniciantes assumem as turmas mais complicadas e sofrem com a falta de colaboração dos outros professores e da equipe gestora. Além do mais, o professor iniciante muitas vezes, para não demonstrar sua insegurança, fica calado diante de muitas dúvidas. O professor recém-formado fica tentando buscar relações com os conhecimentos assimilados na formação inicial. Em nosso país, o professor iniciante enfrenta uma situação de instabilidade nos primeiros anos da docência, até que o tempo ele consiga assumir um concurso público ou ter uma condição de pontos que garanta sua permanência no contrato com uma determinada escola.

Nesse sentido, o professor iniciante parece requerer uma atenção especial, na medida em que demonstra uma necessidade significativa de apoio e orientação para que as inúmeras dificuldades por ele enfrentadas possam ser superadas de modo positivo e possam contribuir com o fortalecimento da sua opção profissional, bem como com a melhoria da sua prática pedagógica.

Marcelo (2009) me ajuda a refletir sobre a questão da responsabilidade dos compromissos com a docência. Segundo o autor, os professores iniciantes desde o primeiro dia de trabalho já assumem as mesmas responsabilidades do professor experiente, o que por si só já aumenta e muito o grau de insegurança e ansiedade diante do compromisso assumido. Pois,

tanto alunos, pais, os pares e a equipe gestora têm expectativas altas quanto ao desempenho do professor novato.

Geralmente, no período inicial do contato do professor com a escola e suas práticas pedagógicas, ele utiliza-se fortemente de observação das práticas dos professores veteranos e posterior utilização dos processos adotados na rotina escolar. Nesta observação, muitos professores “copiam” modelos e posturas do professor experiente. Marcelo (2010) com base em Veenman (1984), esclarece que este período é marcado pelo “choque de realidade”, conceito desenvolvido pelo autor que delimita que o primeiro ano caracteriza por um processo de intensa aprendizagem, quase sempre do tipo ensaio-erro, marcado por uma lógica de sobrevivência. Choque de realidade compreendido aqui como a distância entre a visão da docência pelo graduando de pedagogia e o confronto com a realidade da rotina escolar, com seus desafios, conflitos, incoerências nos procedimentos metodológicos e pedagógicos. Após este momento do choque, o docente vai edificando sua base de trabalho, com o passar do tempo vai sentindo maior segurança para se posicionar e escolher suas práticas pedagógicas e postura diante de situações escolares.

Huberman (2013) destaca que o contato inicial (entre os dois e os três primeiros anos de trabalho), ou seja, a inserção na carreira, é marcada pela sobrevivência e, de certa forma, pelo choque com a realidade e pela descoberta. É um momento de busca constante, com dificuldades e fragmentações. Para o autor, “[...] o aspecto da ‘descoberta’ traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 2013, p. 39, grifo do autor).

É no início da carreira docente que o professor vai constituindo sua identidade profissional, portanto é uma etapa delicada e muito importante, pois ela será preponderante para a postura profissional e pedagógica do docente.

Para Marcelo (2010, p. 120), a identidade profissional docente “não é algo dado ou que se possui, ao contrário é algo que se desenvolve ao longo da vida”. O autor, também defende que a profissão docente é a única que o tempo de inserção é maior, embora o professor já tenha conhecimento dela, a partir das experiências enquanto discente. Sobre a identidade profissional ele argumenta que:

A identidade docente vai, assim, se configurando de forma paulatina e pouco reflexiva por meio do que poderíamos denominar aprendizagem informal,

mediante a qual os futuros docentes vão recebendo modelos com os quais vão se identificando pouco a pouco, e em cuja construção influem mais os aspectos emocionais do que os racionais (MARCELO, 2010, p.13).

Portanto, é possível constatar e compreender que a identidade docente é resultado de um longo processo, assim a identidade vai se formando ao longo das experiências como discente, durante a formação inicial e com a prática docente. “A identidade docente é tanto a experiência pessoal como o papel que lhe é reconhecido/atribuído numa dada sociedade” (MARCELO, 2010, p. 19).

Portanto, o início da carreira é marcado pela entrada do docente ao contexto educacional. Defendo que é necessário conhecer como se processa a inserção profissional, não apenas como adaptação ao contexto profissional, mas também pelas implicações decorrentes deste processo inicial.

2.3 A inserção profissional: primeiros contatos com o universo escolar

O início de qualquer atividade profissional de qualquer carreira é marcado por desafios, incertezas, dificuldades, euforia, ansiedade e entusiasmo. A profissão docente não é diferente, porém carrega algumas características muito próprias, de maneira que o professor não entrega um produto tangível, ele compartilha fatos, ideias, posturas, informações que são transformadas em conhecimento, e isso requer muita responsabilidade, acarretando assim muita angústia e insegurança para sua realização. Para sustentar minhas argumentações recorro aos estudiosos do tema, como Huberman (2013), Marcelo (1999; 2009; 2010), Nóvoa (1995; 2015), André (2012) e outros.

Para Marcelo (2009), a inserção profissional à docência se caracteriza pelos primeiros anos nos quais os professores realizam a transição, isto é de estudantes a condição de docentes. É importante esclarecer que coaduno com Martins (2015, p. 45-46) ao afirmar que

[...] é o processo de inserção do professor iniciante na carreira profissional, isto é, a passagem de aluno a professor. Esse processo é carregado de descobertas e/ou choques de realidade, sendo considerado como uma importante fase no processo de ensinar e aprender a ensinar e, assim, tornar-se professor.

Este processo de inserção profissional requer muita atenção e cuidados no sentido de ajudar a enfrentar os dilemas e entraves do início da carreira.

Marcelo (1999) afirma que, que o período inicial da carreira normalmente ocorre num ambiente desconhecido e destaca a insegurança e a falta de confiança em si mesmo como uma característica deste período, isso por não se sentirem preparados para enfrentarem a realidade e superar os desafios da carreira. Chegam com muito entusiasmo, mas diante da realidade da escola e da sala de aula, muitas vezes se vêem perdidos sem saber o que fazer.

Este momento de confrontação entre o cenário esperado, perante as experiências da formação inicial e aquilo que será encontrado como o mundo real da escola, que muitas vezes não atende as expectativas e provoca frustração, descontentamento e até o desejo de abandono da profissão.

Marcelo (2009), a partir do relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 2005, ao abordar sobre aprender a ensinar, relata que é um processo que se dá em etapas, vai desde a formação inicial, passa pelo momento de inserção na carreira e continua ao logo da profissão. De acordo com o relatório, essas etapas “deveriam estar muito mais inter-relacionadas, de forma a criar aprendizagens coerentes e um sistema de desenvolvimento da profissão docente” (OCDE *apud* MARCELO, 2009, p. 13).

O autor complementa que os professores iniciantes necessitam ter um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como a capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre processo de ensinar de tal forma que melhorem continuamente como docentes. Marcelo (2009), destaca ainda que isso só é possível se os professores iniciantes tiverem, neste momento de inserção, um apoio constante dos experientes. É importante que esse apoio favoreça a organização, a representação e a comunicação clara no intuito de socializar e assim permitir aos alunos uma compreensão mais profunda do conteúdo que lhes foi apresentado, comunicado, dialogado. Por isso, Marcelo e Vaillant (2009) afirmam que aprender a ensinar é difícil e chamam a atenção para o fato que algumas competências são aprendidas somente na prática, como: conhecer os alunos, o currículo, o contexto escolar continuar desenvolvendo a identidade profissional, entre outros, e requer também do professor competência que deveriam ser aprendidas na formação inicial, como conhecimento didático e teórico, conhecimento dos conteúdos a serem ministrados, entre outros.

Nesse estudo quero apontar a importância do acolhimento no momento da inserção docente, como já foi evidenciado, já que é um período que requer um olhar atento e apoio

constante de um professor experiente e, também de uma proposta formativa que venha colaborar com os dilemas e inseguranças próprios desta fase.

Quando falo de acolhimento não é só no sentido afetivo, mas do acolhimento pedagógico capaz de sustentar o trabalho do professor. O acolher afetivo é muito importante, mas não é suficiente para amparar o professor em sua fase inicial. É preciso o suporte técnico para o auxílio na execução das atividades diárias do professor.

O acolhimento pode ser compreendido como uma maneira de receber o professor e faz parte da inserção. Não chega a ser uma etapa, mas é um começo importante para a entrada do professor iniciante na escola. Este acolhimento não pode ser visto apenas, como o recebimento do professor, mas merece ser pensado, como acolher bem o professor que chega? O processo pede alguns ritos que podemos chamar de ambientação do profissional, que são ações na forma como este professor é recebido, apresentado à equipe, orientado.

Em 2015, no EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação foi apresentado um estudo sobre a inserção docente com o título “A inserção profissional sob o olhar dos professores iniciantes”. Nesta pesquisa, os professores iniciantes responderam a questionários sobre as questões preponderantes na sua inserção profissional, dentre os temas elencados, destaco as questões referidas ao acolhimento (PINTO, 2015).

De acordo com os questionamentos quanto à socialização e ambientação, e os aspectos de um bom acolhimento, os professores iniciantes responderam que é importante o apoio da equipe gestora na orientação, auxílio e acompanhamento dos primeiros trabalhos contribuem de forma positiva.

Os professores destacaram como pontos relevantes:

- Orientações pontuais sobre o funcionamento da escola;
- A importância do acompanhamento da coordenação e o espaço para trocas e ajuda entre os professores;
- Apoio dos gestores e formações direcionadas aos iniciantes;
- Deve existir diálogo e afetividade também de gestor para professores e vice-versa;
- Maior receptividade das equipes gestoras;
- Orientação pontual da equipe de liderança.

A constatação das respostas evidenciadas acima pelos professores iniciantes reforça a importância da temática e a necessidade de aprofundarmos os estudos no sentido de realização de um acolhimento afetuoso, profissional e direcionado, contribuindo para uma inserção profissional mais tranquila para o professor no início da carreira docente.

Outro fator que precisa ser enfrentado é que este professor iniciante terá que ministrar vários conteúdos para os anos iniciais, pois nos anos iniciais do ensino fundamental, a sala é regida por um professor unidocente.

2.4 A Unidocência

Uma vez que, as participantes desta pesquisa são professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, todas possuem formação em Pedagogia. Dessa forma, julguei importante dedicar um capítulo para explicações sobre ser professor pedagogo nos anos iniciais do ensino fundamental; tratado aqui neste estudo como o professor unidocente. O que caracteriza este professor? O que caracteriza sua atuação?

Para tentar responder a estes questionamentos me apoio nos estudos de Roldão (2007), que delimitam que a profissão docente não é estática, vem sendo construída historicamente em consonância aos interesses políticos e sociais. Para Roldão (2007), a função docente

[...] existiu em muitos formatos e com diversos estatutos ao longo da história, mas a emergência de um grupo profissional estruturado em torno dessa função é característico da modernidade, mais propriamente a partir do século XVIII (ROLDÃO, 2007, p. 94).

A profissão docente apresenta muitos obstáculos, mas os pedagogos parecem enfrentar dificuldades maiores, pois eles precisam dominar conteúdos de diferentes áreas, além do envolvimento emocional com as crianças, o que requer muito equilíbrio e sensibilidade. No que tange a remuneração eles recebem menores salários, e muitas vezes são cobrados por situações que fogem à responsabilidade do professor. Fora isso, o pedagogo não tem o mesmo valor social dos outros professores é visto como menor, até mesmo entre a categoria docente.

Bellochio (2000), argumenta que as questões salariais cujo desdobramento financeiro muitas vezes o obriga a exercer uma excessiva carga de trabalho, dificultando ou impedindo sua formação continuada tão importantes para sua edificação pessoal e profissional. Eis que,

diante de todos os fatores que dificultam a formação continuada, surgem angústias e indagações que se somam a carga de ansiedade e stress do professor.

Hypólito (2007, p. 2) ao indagar sobre o que o professor consciente e comprometido precisa fazer com seu trabalho, responde:

Investir em sua formação, continuá-la para não frustrar-se profissionalmente, para poder exigir respeito e, mesmo, melhorias salariais. O dia cheio e estafante não reserva tempo para a leitura, o estudo, a preparação de aula. Os cursos propostos, geralmente aos sábados ou em horários impossíveis, não atraem o professor que, ao menos, nos fins de semana, quer ficar com a família e muitas vezes com os cadernos e provas para corrigir.

As questões apontadas por Hypólito (2007) não são vivenciadas apenas pelos professores unidocentes, porém merecem atenção especial para reflexão de uma formação continuada que atenda às necessidades específicas deste grupo docente, considerando suas peculiaridades.

No processo de luta pela valorização do professor, ao longo dos anos, foram sendo suscitadas demandas pela categoria docente, bem como pelos sindicatos que impeliram mudanças em marcos legais, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases LDB nº 9394 de 1996 (LDB/1996) que apresenta a valorização profissional do professor como uma prerrogativa para melhoria da educação.

A partir de 1998, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), surge como possibilidade de investimentos para melhoria na carreira profissional dos professores. O Fundef vigorou entre 1998 e 2006.

O FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que é uma evolução do mecanismo anterior porque, apesar de utilizar a mesma metodologia, passou a redistribuir um conjunto maior de impostos observando todas as matrículas da Educação Básica, e não apenas as do Ensino Fundamental. O FUNDEB tem a sua duração programada até 31 de dezembro de 2020 e aguarda a tramitação de propostas parlamentares na Câmara e no Senado que concordam pela permanência do fundo, mas ainda divergem sobre a sua composição orçamentária e o repasse da União, que atualmente é de 10% do valor total dos fundos nos estados e municípios. Por enquanto, tem-se a expectativa de ser estabelecido um pacto entre as propostas de maneira a garantir o fundo e a aprovação do novo modelo. É importante falar do FUNDEB como

mecanismo de melhorias salariais dos professores, bem como, ações que garantem a qualidade da educação, a formação dos professores. Mas, infelizmente não atingiu a amplitude dos objetivos propostos no sentido de garantir a valorização dos profissionais da educação básica.

O professor habilitado para ministrar aulas para as crianças nos anos iniciais do ensino fundamental é o pedagogo, profissional graduado em Pedagogia. Assim, traçando um paralelo entre o pedagogo original da Grécia antiga e o atual da sociedade contemporânea mundial, verifica-se que, antes o pedagogo era o escravo que conduzia a criança até a escola, hoje é ele o responsável por conduzir a aprendizagem das crianças e a sua própria aprendizagem. Antes era quem levava a criança até ao local onde era adquirido o saber, hoje é quem possibilita a aquisição do saber, seja criança, adolescente ou adulto.

A literatura apresenta diferentes terminologias para o professor pedagogo. As definições que se apresentam são: professor polivalente, unidocente e professor multidisciplinar. Para Cruz (2017), o termo professor polivalente já era utilizado indicando ser um único professor a ministrar vários conteúdos para os anos iniciais, mas, não justificava os motivos. A partir da

[...] versão preliminar dos Referenciais Curriculares para Formação de Professores de 1998, utiliza-se o termo polivalente toda vez que faz referência ao profissional que atua nos anos iniciais do ensino fundamental (CRUZ, 2017, p. 12).

Deste modo, o conceito da polivalência delimita que um único profissional desenvolve várias tarefas, especificamente nos anos iniciais. Portanto, a atuação do professor polivalente no exercício da docência ganha representação no cenário educacional.

Vale ressaltar, que o parecer 16/2001 do CNE/CEB, apresenta referências legais, que datam do século XIX, na promulgação do primeiro estatuto do magistério, até a mais recente no ano de 2001 que institui o Plano Decenal de Educação, indicando uma atuação multidisciplinar para a docência nas primeiras letras (CAIXEITA, 2017).

Nos estudos de Caixeta (2017), o uso das palavras polivalente e polivalência, associadas à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foram encontradas em documentos oficiais anteriores e até ao ano de 2002, tais como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores/as (BRASIL, 2002), embora no parecer 16/2001 do CNE/CEB, registra-se a palavra multidisciplinar. A autora, ainda, levantou que em 2002, na versão final do documento, foi cunhada a denominação de professor multidisciplinar. Para ela, a designação de professor

multidisciplinar é caracterizada como aquele profissional que trabalha em todos os campos do conhecimento, ministrados nas várias disciplinas do currículo escolar.

De acordo com Caixeta (2017), o termo professor multidisciplinar,

[...]aparece nos documentos oficiais a partir da edição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006) e ainda nos Pareceres 16/2001 do CNE/CEB e 900/2003 do CEE (CAIXETA, 2017, p. 29).

Nesse sentido, o professor multidisciplinar tem uma condição quantitativa e de diversidade das disciplinas do currículo. Ademais, (CAIXETA, 2017, p. 29) a autora enfatiza que “a palavra multidisciplinar não caracteriza especificamente um modelo de docência, mas uma abordagem metodológica ou princípio de organização curricular para o ensino”.

Outra terminologia empregada ao professor dos anos iniciais é unidocente, também chamado de monodocente, cujo conceito representa um único professor para desempenhar as múltiplas funções. Caixeta (2017) esclarece que, “[...] as palavras monodocente e unidocente são semelhantes em virtude de sua significação. Ambas exprimem a noção de único, um só, unidade. [...] um único professor ou professora na sala de aula, que se mantém como o principal responsável pelas aprendizagens dos estudantes” (CAIXETA, 2017, p. 29).

A autora aponta o termo unidocente, afirmando que “a unidocência constitui uma concepção pedagógica já adotada em todo o Brasil e no mundo, e que a sua implementação asseguraria melhores condições de aprendizado” (CAIXETA, 2017, p. 21).

Nos estudos de Bellochio, Caixeta e Cruz (2017), são apresentadas várias terminologias aos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, isto é, esses professores são denominados como regente de classe, professor de referência, generalista, polivalente, monodocente e unidocente.

Bellochio (2017) sintetiza que o uso professor regente ou de referência é empregado no sentido de destacar as funções de guia e de modelo que o representam para a turma. Já as denominações generalista e polivalente “enfocam a relação do professor frente aos conhecimentos com os quais trabalham, abarcando diferentes campos e áreas disciplinares” (BELLOCHIO, 2017, p.18). O uso das palavras unidocente e monodocente tem relação com a atuação de um único profissional.

Bellochio (2017), a partir da conceituação de Cruz (2012), esclarece que o conjunto de ações adotadas para os anos iniciais caracteriza a profissionalidade polivalente. Portanto, constatei que os termos: professor polivalente, unidocente ou multidisciplinar tem significado similar, enfocando principalmente a atuação docente em todas as áreas disciplinares. Desse modo, a unidocência caracteriza-se também pela sua condição “multi” termo utilizado por Bellochio (2017), de modo que o professor tem que conhecer e ministrar diversos conteúdos, assim este profissional tem que dominar conhecimentos específicos de várias áreas do conhecimento e somar as questões da formação humana e sempre com o olhar atento para a criança. É preciso ensinar de forma adequada a esta fase inicial da vida que demanda afetividade, proximidade para com o aluno que está iniciando sua trajetória escolar, além de desenvolver um papel educativo também com os pais das crianças. Para a autora, ser professor dos primeiros anos implica ser referência para os alunos, de maneira a possibilitar que “desenvolvam suas potencialidades como seres únicos e singulares”. (BELLOCHIO, 2017, p. 15).

Vale destacar, que o professor unidocente é o mesmo que o professor polivalente, variando apenas de uma região para outra no Brasil, sendo aquele profissional que ministra cinco (5) ou mais disciplinas. Embora existam nomenclaturas diferentes ao se referir ao professor dos anos iniciais, podendo ser professor regente, polivalente, e outros, assim, como Bellochio (2017) utilizo o termo unidocente por acreditar que seu significado está mais ligado à prática desenvolvida nos anos iniciais, pois é este profissional, o pedagogo unidocente, que deve trabalhar com diversos campos de experiências, além dos aspectos ligados à formação humana.

Reforço essa compreensão com Gaspareto (2017), ao afirmar que “o professor unidocente é um profissional que trabalha de forma a integrar todas as áreas do conhecimento, seja na educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental” (GASPARETO, 2017, p. 138). Outro fator que me encaminha em assumir a terminologia professor unidocente, é por ser essa a definição praticada pelas redes públicas de ensino de Rondonópolis/MT.

No Estado de Mato Grosso, de acordo com a resolução 002/2015-CEE-MT do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, o professor dos anos iniciais é denominado de professor unidocente, já que deve ter formação em Pedagogia e ministrar as disciplinas do currículo

escolar, como: Português, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Física, Arte e Ensino Religioso.

Na rede do Município de Rondonópolis, o professor unidocente além de ministrar as mesmas disciplinas adotadas pelo Estado, os professores do 5º ano do ensino fundamental, são responsáveis por ministrar a disciplina de Inglês. Aqui identifico uma situação para ser estudada e discutida, o professor não tem formação inicial que o qualifique para lecionar tais conteúdos. Tal problema já vem sendo apontado em pesquisas de Pós-graduação nível mestrado do grupo de pesquisa InvestigaÇÃO, já que o pedagogo não tem formação para atuar nesta área de conhecimento (Cardoso, 2018; Lima, 2020).

O estudo realizado a partir de Bellochio (2017), foi de suma importância para minha compreensão dos diferentes termos empregados para o professor pedagogo. Neste capítulo, a autora esclarece que o professor pedagogo é o professor de referência, ou seja, “é um docente que mantém elo entre a vida escolar e o mundo” (BELLOCHIO, 2017, p. 14). Neste sentido, é aquele que conhecerá o aluno de forma mais intensa o que denota mais responsabilidade por parte dos docentes.

De acordo com Bellochio (2017), unidocência é um modo particular de ser docente, pois neste caso o professor é o único responsável por diversas áreas do conhecimento.

A unidocência combina-se ao fazer cotidiano em sala de aula do professor que tem sua docência caracterizada pelo compromisso profissional de potencializar as formas de organização de conhecer das crianças, o que confere a esse profissional uma importância ímpar no contexto da educação básica, pois é o professor que mais tempo permanece em docência com seus alunos e que, assim, melhor conhece os processos de construção de conhecimentos da infância [...] (BELLOCHIO, 2017, p. 23).

A atuação do professor nos primeiros anos do contato das crianças com a escola acarreta o envolvimento de emoções, valores podendo ser referência de atitudes. Este momento é singular para as crianças pois, nesta fase as crianças são muito emotivas e o professor não é apenas que ensina os conteúdos disciplinares, mas aquele que acolhe, que ajuda, que tem o olhar e escuta sensíveis. Além disso, é o professor unidocente que carrega a responsabilidade de alfabetizar as crianças.

De acordo com minhas observações, enquanto professora pedagoga unidocente, apesar do pedagogo ministrar componentes de diferentes áreas do conhecimento, percebo que o maior enfoque do ensino é destinado para os conteúdos de Matemática e Língua Portuguesa.

É preciso mostrar o professor unidocente sob uma perspectiva para além da responsabilidade de trabalhar com muitos conteúdos, acrescenta-lhe o papel da formação humana. Este professor vai estar muito próximo das crianças de forma afetiva e será referência nas questões morais, éticas. Será um modelo para os seus alunos.

O professor que atua em outros segmentos da educação, de uma forma geral também contribui e influencia na formação humana dos alunos, porém a especificidade da unidocência amplia e potencializa estes efeitos, através dos valores, atitudes e crenças que este professor tenha, considerando também os laços afetivos que vão sendo constituídos com seus alunos. Vale ressaltar, que o professor adotará em sua prática não só os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, mas também tudo o que o constituiu em suas experiências humanas.

Para Marcelo (1999, grifo do autor), “[...] não se pode pretender que a formação inicial ofereça ‘produtos acabados’, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”. Assim, o professor unidocente fará uma amálgama dos conhecimentos da sua formação inicial com as vivências experimentadas no percurso de sua carreira profissional desta vez com autonomia e os riscos de estar guiando sua prática pedagógica.

A prática da unidocência requer o princípio da interdisciplinaridade como base do fazer pedagógico, pois que o professor precisa articular os conhecimentos dos conteúdos lecionados, visando uma formação integral da criança.

No entanto, ainda me parece que o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem por parte dos docentes ainda está condicionado as “caixinhas” de cada conteúdo ou matéria a ser ministrada. As aulas são divididas de acordo com cada matéria, ou seja, matemática, português, etc. O docente, especialmente o iniciante, tem dificuldades de pensar e adotar procedimentos didáticos de forma interdisciplinar, muitas vezes segue preso a um conteúdo programático de acordo com cada disciplina. O que de certa forma, vai na contramão da formação inicial que se dedica a contextualização dos saberes numa perspectiva interdisciplinar.

Quando se fala do professor iniciante, é preciso considerar como afirmou Marcelo (2009), que o percurso entre a transição graduando para professor não se dá como um salto no vazio entre a formação inicial e a formação continuada, já que há um caráter distinto e determinante para se conseguir um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo.

E, neste contexto, o unidocente terá que ter uma base de conhecimento (SHULMAN, 2005) para o ensino, ou seja, os professores desenvolvem o conhecimento pedagógico do conteúdo específico da profissão docente, integrando o conhecimento do conteúdo ao conhecimento pedagógico. O docente a partir da prática, irá adquirir conhecimentos sobre o currículo, sobre os alunos e suas características, sobre os contextos educacionais.

Embora as análises de Shulman tragam contribuição para o entendimento da maneira como se dá o desenvolvimento do conhecimento, é necessário esclarecer que Shulman não estudou os professores unidocentes ele desenvolveu seus trabalhos com os professores especialistas.

Mizukami (2004) a partir dos estudos de Shulman, salienta que a base de conhecimento pode ser assim agrupada: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico dos conteúdos.

Esclareço que muitos conhecimentos são construídos na formação inicial, mas como o ensino envolve dinamicidade, a base será continuamente alterada, carecendo o professor de estar sempre em formação.

3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL QUE PRINCIPIA

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra.

José Saramago

3.1. O território iniciático e os primeiros passos da docência

Entendo o território iniciático como sendo todo o conjunto de todas as experiências e sensações a que o professor será exposto, sendo um período importante para a construção da sua identidade docente. Portanto, o processo de formação profissional, abrange a formação inicial, passa pelas experiências de estágios outras iniciativas, projetos de extensão, PIBID, Residência pedagógica ou programas de iniciação à docência, chegando aos primeiros contatos com a profissão. A inserção profissional, neste território iniciático, delimitado como o contato inicial dos docentes logo após assumirem a carreira, momento que deixam a condição de licenciando para a de professor.

Sendo o docente um adulto aprendiz é preciso identificar como ele constrói o seu conhecimento, sabendo que esta aprendizagem dá-se por meio das suas experiências, para tanto busquei maiores entendimentos sobre o que podemos constituir como experiência docente, para isso usarei as denominações de Passeggi (2011) e Larrossa (2000). Passeggi (2011, p. 148) apresenta o termo “experiência, como derivação do latim experientia/ae e remete à “prova, ensaio, tentativa”, o que implica da parte do sujeito a capacidade de entendimento, julgamento, avaliação do que acontece e do que lhe acontece”. Já para Larrossa (2000), a experiência é tudo o que atravessa o sujeito, é tudo que produz reflexão e, portanto, mudança de atitude e visão. A experiência aqui qualificada não está ligada ao tempo que alguém faz alguma atividade, portanto não se trata de quantos anos o professor dá aulas, mas o que ficou de aprendizado, assim a experiência aqui compreendida é tudo o que marca o sujeito, é o que tem significado para ele.

A iniciação à docência como aprendizagem experiencial de formação ressignifica a experiência que o sujeito em formação inicial tem de si mesmo. O processo de ensinar e de

aprender a ensinar demanda que os conhecimentos sejam acionados, relacionados e construídos (SHULMAN, 2005). Como Shulman (2005) reafirmo, que os professores precisam construir uma base de conhecimento para o ensino, a fim de compreenderem os fatos vividos, de terem consciência dos conhecimentos que precisam para ensinar. Para o autor, em muitas ocasiões, os professores sentem-se angustiados e vão tendo clareza de ser preciso aprender a ensinar, que é necessário um saber fundamentado. Mizukami (2004, p.5),

[...] embora Shulman não coloque em forma destacada o conhecimento da experiência como uma categoria da base do conhecimento, a experiência está presente em todo o processo de raciocínio pedagógico, [...] é condição necessária (embora não suficiente) para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo por parte do professor.

De acordo com Reali e Reyes (2009, p.13, grifo das autoras), “a aprendizagem da docência envolve processos de naturezas distintas, porém inter-relacionados, dos quais destacamos: (1) a aprendizagem sobre ensinar e (2) a aprendizagem sobre ser um professor”.

De acordo com as autoras ensinar envolve as atividades com os alunos em sala de aula e o ser professor está relacionado ao desempenho de papéis, às responsabilidades inerentes a sua função, ao pensamento e aos modos de atuação, tendo em vista o contexto de atuação profissional, comumente a escola. Sendo que “um docente deve saber para ensinar e ser professor não pode ser limitado ao domínio de um conjunto de conteúdos específicos ou especializados” (REALI; REYES, 2009, p.13).

De acordo com Tardif (2014, p. 283),

[...] apesar dos esforços importantes dos pesquisadores da área da educação, a questão da edificação de um repertório de conhecimentos profissionais para o ensino está longe de ser resolvida. Para certos autores, essa questão faz crer que os professores precisariam apenas de ciências e de técnicas para ensinar; outros ressaltam o caráter provisório e muito contingente ainda dos resultados da pesquisa, dos quais, no momento, ainda não se pode tirar grande proveito (TARDIF, 2014, p. 283).

Diante destes e outros desafios a entrada na carreira docente produz uma efervescência de emoções que podem ser predominantemente positivas ou negativas. Segundo pesquisas realizadas, SILVA (2017) nos mostra que, diante das experiências ruins em muitos casos isso resulta em desistência da carreira docente, por outro lado, se a maior parte dos momentos é prazerosa, isso produz uma sensação de entusiasmo e desejo de permanecer na profissão estimulando novas buscas para o exercício de ser professor.

Segundo os apontamentos de Mizukami (2006), é nesta fase inicial que o professor questiona sua opção profissional e enfrenta muitos dilemas e dificuldades característicos deste período da carreira. Este período inicial é marcado pela necessidade de sobrevivência e também das descobertas. De acordo com a autora, para alguns professores, o entusiasmo inicial torna fácil o início na docência; para outros, as dificuldades tornam o período muito difícil. Normalmente, este período é marcado por desilusão e desencanto pelo confronto entre a expectativa com a realidade do mundo escolar. O confronto com a realidade é um momento de ajuste entre o que estava idealizado durante a formação inicial e o que realmente acontece nas escolas.

Conforme, Reali (2009),

Os impactos desse processo inicial da profissão podem levar o professor a construir distintos caminhos profissionais. Entre o mais marcante e radical está a desistência da carreira docente, contudo também pode-se elucidar o desencanto imediato com a profissão sem seu abandono, resultando numa prática profissional descompromissada com a aprendizagem dos alunos (REALI, 2009, p. 17).

Retomo a discussão que os primeiros contatos com a profissão e com a escola seguem alguns ritos pré-estabelecidos convencionalmente, como passos a serem seguidos pelos novos professores que chegam às escolas. Das orientações gerais até a aproximação gradativa dos procedimentos inerentes à função de professor, o professor iniciante vai experienciando a docência, efetivando os rituais de iniciação. Neste território iniciático que delimitamos como o tempo-espaço, onde as primeiras experiências docentes ocorrem, constituem-se a base de formação do professor. Assim, Alves (2014) esclarece que:

A presente discussão do território como espaço-tempo da iniciação à docência dá às pessoas que nele habitam a consciência de sua participação, provocando o sentido de territorialidade. Assim, tais pessoas se aproximam da dimensão da aprendizagem experiencial na qual esses dois espaços-tempo se relacionam, a partir das questões de pertencimento e de identidade que influem na produção da docência (ALVES, 2014, p. 122).

Compreendo, portanto, que constituição de ser professor é marcada pelas experiências pessoais essas interferem no campo profissional e, saliento que as aprendizagens de técnicas profissionais, também exercem influência na vida profissional daquele que se forma professor.

Diante destas constatações, o docente precisa primar pelo seu desenvolvimento profissional, ou seja, ter uma postura altruísta e adotar uma postura reflexiva para suas práticas, atuação e imersão a profissão.

Marcelo (1999) compreende que o desenvolvimento profissional dos professores é concebido como “uma abordagem na formação de professores que valorize seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança” (MARCELO, 1999, p. 137).

Nesse sentido assumo o conceito de desenvolvimento profissional de Gorzoni e Davis (2017), ao entender que é um percurso que “significa buscar mudanças nas condições de aprendizagem e nas relações em sala de aula, participação no desenvolvimento do currículo, envolvimento e interferência nas condições da escola e no contexto extraescolar” (GORZONI; DAVIS, 2017, p. 7).

É neste contexto de muitas aprendizagens que os professores levantam suas necessidades formativas e, muitos buscam, a partir de então, o desenvolvimento profissional.

3.2 Necessidade formativas no contexto da unidocência

Acredito que para pensarmos nas necessidades formativas de professores, temos que perguntar: Que professor queremos? O que este professor precisa para atender as demandas da sociedade? Que competências ele precisa desenvolver para ser professor?

Na busca em responder a estes questionamentos, me apoio em alguns estudiosos como Nóvoa (2002), Tardif (2013), Lima (2015), Bellochio (2017), Galindo (2011), Marcelo (1992) que se dedicam a compreender as necessidades formativas dos docentes, aqui neste estudo centro-me nas necessidades formativas dos docentes pedagogos e iniciantes.

Reafirmo que, considero a formação em *continnum* por acreditar que estamos sempre em processo de aprendizagem. Assim, ao longo deste trabalho vim construindo uma linha teórica demonstrando como é complexo o início da carreira, especialmente o período de inserção profissional, portanto é essencial compreender o processo de indução à docência, oriundo de iniciativas das redes de ensino (Estadual e Municipal), em atendimento as reais necessidades do professor iniciante, em sua inserção profissional e os desdobramentos dessas ações formativas.

Nesse sentido, os programas de formação continuada têm procurado superar os modelos tecnicistas que privilegiam a racionalidade técnica e assumem uma proposta que leva em conta o professor enquanto pessoa, considerando suas concepções, emoções e suas experiências e demandas formativas, provenientes do campo de atuação. Esses programas consideram o saber docente que se constitui no campo profissional. Para Lima (2015),

Tal modo de conceber a tarefa docente está pautado pela ideia de construção de conhecimentos, ao invés de sua simples transmissão, e pela concepção do saber como passível de mudança e transformação, e não fixo e imutável (LIMA, 2015, p. 346).

Para Tardif (2013), o saber do professor não é utilizado apenas como um meio no trabalho, mas se produz e se transforma no e pelo trabalho, isto é, em função das situações cotidianamente vivenciadas pelos professores no exercício de sua 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, 2013, p. 11).

Ao pensar sobre a construção do saber, compreendo como necessidades formativas aquelas necessárias para o desempenho das atividades docentes, que atendam as questões operacionais, administrativas e pedagógicas. Sendo, também, aquelas necessidades de cunho individual, porém que atendam as demandas institucionais do sistema de ensino.

É importante lembrar que os professores unidocentes tem sérias lacunas dos conhecimentos específicos, cujo domínio é precário, pois a formação inicial é generalista. Talvez essa condição aumente a sensação de insegurança, pois no fundo os professores sabem que não têm o domínio necessário para ensinar. Esta situação denuncia a fragilidade do início da carreira o quão é importante que o professor iniciante possa contar com apoio e propostas formativas.

A partir dos estudos de Lima (2015), concluo que o apoio pedagógico sistemático destinado aos professores novos na carreira, por meio de políticas e práticas de formação continuada no local de trabalho ou não podem favorecer um desenvolvimento profissional mais consistente. A autora ressalta que há que se problematizar a diferença entre a percepção das necessidades de formação por parte dos docentes, e confrontar com as postas pela universidade e pela sociedade na atualidade e no futuro.

Apesar de todos os estudos sobre formação docente apontarem na direção de uma formação reflexiva e voltada para a prática docente, ainda há muito que se avançar neste quesito. Os debates sobre a formação sinalizam a necessidade de uma ação formativa adequada às novas demandas sociais e docentes. Neste sentido, Nóvoa (1992, p. 25) observa que “a formação não se constrói por acúmulo de cursos, mas através de tarefas de reflexividade críticas sobre os métodos e de reconstrução constante do seu fazer pedagógico”. O autor acrescenta que “[...] a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (NÓVOA, 1992, p. 24).

Apoiada em Nóvoa (1992), identifico a formação deve favorecer a experimentação, pela inovação e também pelas possibilidades de novas estratégias do fazer pedagógico.

Os estudos sobre formação docente evidenciam as propostas mais recentes procuram atender as orientações curriculares, mas também valorizar a concepção humana do professor, indo ao encontro das suas necessidades pessoais e profissionais.

No sentido da formação continuada voltada para a lógica da renovação de práticas, com a intensão de reduzir as mazelas das dificuldades de ensinar dos professores, Galindo (2012) argumenta,

Atrelada a tais mazelas, as necessidades formativas emergem como mola propulsora de práticas de formação condizentes com a realidade dos profissionais. Entretanto, a análise das necessidades de formação, desejável ao ajuste das falhas às demandas institucionais, pessoais ou profissionais, superadas em seus modelos fechados, desafiam os processos formativos, já que ela tende a abarcar um amplo leque de requisições, situações, tentativas de camuflagem, representações que revelam ou indicam necessidades formativas (GALINDO, 2012, p. 39).

De acordo com os estudos de Galindo (2012), apoiada em Schön, (1992) e Huberman, (1992), os atributos das necessidades formativas devem ser colocados à prova pela experiência dos sujeitos, e que normalmente passam a “serem vistas como particulares, únicas, específicas, sociais porque são humanas”, portanto, não podem ser vistas como “genéricas ou universais pois são sócio-históricas” (GALINDO, 2012, p. 42).

As análises de Galindo (2012), com professoras do 1º Ciclo do Ensino Fundamental indicam que as necessidades formativas advêm da situação socioeconômica e cultural, da biografia e história escolar das participantes da pesquisa. Para Galindo (2012, p. 45), o perfil

de necessidades identificadas denuncia carências formativas advindas de experiências de vida e formação que refletem sobre o desempenho docente, na representação que possuem de si, enquanto profissional que assumem o sistema educativo e a sala de aula.

Essas necessidades formativas nem sempre são objetivas, muitas vezes surgem de demandas subjetivas, portanto, às vezes não são conscientes. No que diz respeito às necessidades inconscientes, acredito que elas surjam por diferentes motivações, no entanto, quanto as situações de formação, elas trazem um peso de auto cobrança. “Como exigência, as necessidades são determinadas por operações rigorosas de identificação. Quando materializam-se como um sentimento de exigência, restringem-se aos sujeitos que as sentem” (GALINDO, 2011, p. 54).

Galindo (2011) fez um estudo profundo sobre os conceitos e significados do termo necessidades, empregado em diferentes conjecturas como necessidades físicas, emocionais, psicológicas e formativas, ou seja, aquelas ligadas a produção do conhecimento. Outro aspecto relevante é que as necessidades são determinadas por fatores individuais e culturais e, portanto, elas são distintas para cada indivíduo ou comunidade, considerando que essas necessidades são construídas culturalmente e repassadas em um determinado grupo social.

O conhecimento das tipologias ou classificações de necessidades assume relevo na medida em que for possível estabelecer relações lógicas entre elas, que permitem inferir que há sempre, na percepção de necessidades humanas, o movimento de consciência ou a busca dela, visando encontrar caminhos para a resolução a partir da capacidade de reflexão e motivações disponíveis geradas pelo próprio homem em torno da sua condição atual de necessidade. Definidas por uma condição cultural pré-determinada, determinada ou em modificação, as necessidades humanas manifestam-se e apresentam-se de formas distintas entre os sujeitos, gerando relações igualmente distintas (GALINDO, 2011, p. 53).

Vou compreendendo que há uma distinção entre o que configura desejo e necessidade. De acordo com Galindo (2011, p. 56), “[...] necessidades e desejos apresentam sentidos distintos atrelados à consciência e à percepção do que ‘se precisa’ e do que ‘se quer’. Nesse sentido, nem tudo desejado é necessário e o que é uma necessidade por vezes não é desejado, por muitas vezes não ser se quer identificado como algo necessário.

A pesquisa de Leone (2011) com as professoras dos anos iniciais explicitou que as necessidades formativas apontadas pelas docentes não se referiam apenas aos conteúdos a serem ministrados, mas que “envolviam o próprio modo de organização desses processos de

formação bem como os tipos de atividades formativas desejadas” (LEONE, 2011, p. 25). Embora o termo necessidade, possa ser empregado de diferentes maneiras, neste estudo corroboro com a definição utilizada por Leone (2011), que usa a palavra necessidade com “o intuito de designar o que faz falta - ou melhor, aquilo que é percebido como fazendo falta” (LEONE, 2011, p. 93). As necessidades estão diretamente relacionadas ao interesse despendido ao objeto, nesse sentido a busca formativa precisa atender ao desejo de quem procura o desenvolvimento profissional por meio da aquisição ou lapidação do conhecimento.

Outra evidência apresentada pela autora é que a formação continuada por muitas vezes não se aproxima das necessidades e/ou interesses dos professores.

Tais necessidades apontavam, portanto, para a exigência de mudanças nas condições físicas e temporais das ações de formação contínua (tradicionalmente caracterizadas por serem ações extensivas e pontuais, realizadas fora da jornada de trabalho do professor) e para a revisão dessas propostas no que diz respeito aos conteúdos abordados (muitas vezes distantes dos interesses dos professores), às modalidades de formação (em geral, palestras, oficinas etc.) e à desarticulação entre o discurso científico, ou seja, as ‘teorias’ estudadas nos processos de formação, e a prática profissional dos professores, marcada por todas as contradições que permeiam o espaço cotidiano do trabalho docente (LEONE, 2011, p. 25, grifo da autora).

Assim, a formação por vezes realizada em momentos pontuais não caracteriza um processo contínuo e a escolha dos conteúdos em muitas propostas não vão de encontro aos interesses dos professores, provocando a desmotivação. Sem contar a desarticulação entre as teorias propostas para o estudo e a prática profissional. Este modelo de formação tem pouco sentido para os docentes, que anseiam por aprendizagens mais práticas que estejam articuladas com a realidade dos trabalhos pedagógicos.

Acerca do conhecimento específico do conteúdo, Pereira (2011) em seus estudos verificou que os docentes identificam como uma fragilidade o domínio do conteúdo específico e conhecimentos gerais no que tange arte, cultura, política etc. Desta maneira, interpreto que embora, o domínio do conteúdo seja apontado pelo pesquisador como uma fragilidade, o docente precisa de outros conhecimentos que garantam uma melhor prática pedagógica, pois outras deficiências que envolvem a docência podem agravar a situação das ações cotidianas.

O saber do conteúdo pedagógico abarca “as formas mais úteis de representação das ideias, as analogias mais importantes, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações,

numa palavra, a forma de representar e formular a matéria para a tornar compreensível” (SHULMAN, 1986, p. 9).

Segundo Marcelo (1992),

A importância dada a este tipo de conhecimento deve-se ao fato de não ser um conhecimento que possa ser adquirido de forma mecânica ou linear, nem sequer pode ser ensinado nas instituições de formação de professores, uma vez que representa uma elaboração pessoal ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendidos durante o seu percurso formativo (MARCELO, 1992, p. 57).

Nem sempre alguns conhecimentos ou informações são ensinados na escola, universidade ou cursos, muitas vezes são aprendidos pelo professor, de maneira autodidata assim na arte de ensinar, cada professor cria sua própria estratégia. Assim, é a transmutação do que o professor recebeu em uma maneira única de ensinar. Para Marcelo (1992, p. 65), é preciso pensar a formação de professores, “numa perspectiva que supere as práticas atuais”, portanto é preciso focar no conhecimento científico, dando menor ênfase a base intuitiva.

Nesse sentido, é necessário que as secretarias de educação e os centros de formação estabeleçam o processo de indução à docência aos professores iniciantes, para superar as lacunas da formação inicial. Esta inserção no território iniciático da docência carregada de momentos de incerteza é que vai apontando as necessidades formativas, especialmente por não ter uma base de conhecimento que permita que o professor transite neste espaço com menos angústias, medos, insegurança, ansiedade, enfim, é um momento delicado que requer acompanhamento sistematizado, organizado que o ajude a refletir e encontrar suas próprias soluções para as práticas pedagógicas. O uso do termo reflexão como sendo preponderante para a ação do professor é, portanto, importante componente na formação docente, não pode cair numa retórica de forma a ser repetido, mas não implementado de forma efetiva. Neste contexto, Marcelo (1992) afirma que,

Para mobilizar o conceito de reflexão na formação de professores é necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipe entre os professores, que facilitem e justifiquem a aplicação de modelos e de estratégias reflexivas (MARCELO, 1992, p. 64).

Pensar na formação para professores unidocentes é uma ação complexa, pois que o pedagogo precisa ter domínio de muitas áreas e conteúdos, fazendo com que suas necessidades formativas sejam, ainda, mais específicas que o restante dos professores da educação básica.

Reafirmo que as demandas formativas advindas no início da carreira, podem ser sanadas em projetos/programas ou iniciativas de indução à docência.

3.3 Indução à docência – Uma síntese

Movida pela curiosidade pesquisei o significado do termo indução e a sua apropriação para a educação. De acordo com o dicionário dicio.com.br, indução: substantivo feminino, ação de induzir, de ser razão de algo ou ter a capacidade de provocar alguma coisa; instigação. Ato de fazer com que alguém acredite ou passe a acreditar em alguma coisa; persuasão. Raciocínio que parte de conjecturas de indícios para chegar a uma causa por eles tornada patente.

Assim, partindo do sentido da palavra é possível entender que o seu uso na formação docente, é aplicado como iniciativa que estimule, “empurre” os professores para novas aprendizagens, uma maneira de mover os professores para o envolvimento em sua auto formação, ou seja o sujeito vai aprender em seu próprio ritmo.

Neste estudo encontrei conceitos de indução à docência de diferentes pesquisadores, mas encontrei maior suporte em Wong, (2004), Roldão (2012) e Marcelo: Vaillant (2017), a fim de construir o entendimento acerca desta temática. É importante esclarecer que tais autores têm atribuído diferentes significados ao termo. Neste trabalho optei por seguir as definições de Wong, que mais se adequam a minha busca enquanto processo institucional e procedimentado.

Um dos primeiros trabalhos a versar sobre indução à docência foi o de Wong (2004), que é referência para outros pesquisadores, como os citados acima. De acordo com o teórico

Indução é um processo de formação e apoio sistemático, coerente e abrangente, que [...] [é ofertado] por 2 a 3 anos e se torna parte do programa de desenvolvimento profissional de um distrito para manter os novos professores ensinando e se aperfeiçoando no sentido de melhorar sua efetividade (WONG, 2004, p. 2).

O autor me ajuda a compreender que a indução é um processo formativo, organizado por um distrito escolar. Entendo aqui uma proposta de rede de ensino, que visa “formar, apoiar e reter novos professores e fazê-los progredir em um programa de aprendizagem ao longo da vida” (WONG, 2004, p.3), compreendido aqui como desenvolvimento profissional.

Pesquisadores como Roldão (2012), Vaillant e Marcelo (2017), apesar de se pautarem em Wong (2004), sobre a indução à docência tem atribuído diferentes sentidos ao termo, o que

me fez ampliar o entendimento sobre esta importante etapa na carreira profissional. Portanto, embora a pesquisa tenha sido pautada na perspectiva de Wong, no sentido de um programa sistematizado de formação, proposto para ser desenvolvido entre 2 a 3 anos, estas outras visões merecem ser consideradas para melhor compreensão dos projetos ou iniciativas de indução que podemos encontrar no Brasil e em outros países.

De acordo com Roldão (2012), o termo indução é utilizado para denominar a fase da vida e do desenvolvimento dos professores correspondente aos primeiros anos de atividade docente. Destaca a importância de um programa indução à docência pode favorecer o desenvolvimento e desempenho do professor iniciante, que em muitas ocasiões, acabou de graduar-se.

É essencial analisar ainda, que Vaillant e Marcelo (2018), pensam a indução e inserção como sinônimos, conforme abaixo

O período de indução ou inserção profissional configura-se como um momento importante na trajetória do futuro professor. E dizemos, precisamente, ‘um período importante’ porque os professores devem fazer a transição de alunos para professores; portanto, surgem dúvidas, tensões, tendo que adquirir conhecimentos adequados e competência profissional em um breve período de tempo. Neste primeiro ano, os professores são iniciantes e, em muitos casos, mesmo no segundo e terceiro anos, eles ainda podem estar lutando para estabelecer sua própria identidade pessoal e profissional (VAILLANT; MARCELO, 2018, p. 97, grifos dos autores, tradução da pesquisadora).

Marcelo (1992) afirma que “no período de indução realiza-se a transição de estudantes para professores”. E que esta fase compreende os primeiros anos da docência, sendo um período de aprendizagens intensas e geralmente em contextos desconhecidos para a aquisição de conhecimentos profissionais. Para o autor os programas de indução à docência pretendem reduzir os impactos do denominado choque de realidade.

No esforço de reduzir estes impactos da iniciação da prática profissional, Marcelo (1992) delimita alguns quesitos principais que os programas de formação docente devem ter, sendo:

- Desenvolver o conhecimento do professor relativamente à escola e ao sistema educativo.
- Incrementar a consciência e compreensão do professor principiante relativamente à complexidade das situações de ensino e sugerir alternativas para as enfrentar.

- Proporcionar aos professores principiantes serviços de apoio e recursos dentro das escolas.
- Ajudar os professores principiantes e aplicar o conhecimento que já possuem ou que podem obter por si próprios (TISHER, 1984 *apud* (MARCELO, 1992, p. 66).

De acordo com o autor, a formação deve aproximar o professor da sua real condição de trabalho, saber identificar a escola como um “multiespaço” de aprendizagem, para além da sala de aula, entender o sistema educativo que está inserido. Principalmente, destaco o apoio e acompanhamento ao professor iniciante e ajuda com a prática pedagógica.

O estudo de Roldão (2012) apresenta que em Portugal, vem se tentando instituir e operacionalizar um programa de acompanhamento do professor iniciante, chamado por eles por “indução” a carreira docente. Segundo a autora, esta proposta tem um caráter híbrido, uma vez que tem tanto a intencionalidade de ajudar o professor iniciante por meio do acompanhamento por parte de um professor experiente, no sentido de guiá-lo de maneira que o caminhar deste profissional seja mais suave, também tem o caráter de período probatório, ou seja, esta fase também serve como avaliação, tem o caráter de supervisão do trabalho do professor, tendo aqui como agente desta avaliação o professor experiente. Embora Roldão (2012) traga aspectos do programa implementado em Portugal, no Brasil, há iniciativas, também, na qual a forma avaliativa do professor iniciante se caracteriza basicamente como um período probatório, ou seja, de validação de checagem das competências do professor, porém sem configurar um programa de indução.

Vale ressaltar, que no Brasil são encontradas iniciativas de acompanhamento do professor iniciante, tendo como apoio o professor experiente. Destas iniciativas destaco o estudo realizado em 2015 pela pesquisadora Rozilene de Moraes Sousa, integrante do OBEDUC/UFMT/CUR com o título: “Egressos da Licenciatura em Pedagogia e os Desafios da Prática em Narrativas: a Universidade e a Escola em um processo interdisciplinar de inserção do professor iniciante na carreira docente”. A pesquisa apresenta a análise da inserção do professor iniciante na escola, acompanhado por um professor experiente. Investiga como esse egresso vai constituindo sua identidade profissional docente nos anos iniciais da profissão. Como resultados das análises o estudo revela a relevância e o diferencial do acompanhamento de um professor iniciante por um professor experiente como forma de apoio nas escolas onde atuam. Segundo a pesquisadora a perspectiva referente ao acompanhamento promovido aos dos professores iniciantes durante o seu período de inserção na docência desenvolvido em sua

pesquisa, corrobora com o que é realizado no programa de Mentoria *On-line da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)*, definido pelas autoras Tancredi e Mizukami (2012) como:

[...] intencional e sistemático feito por professores mais experientes, chamados mentores, que podem discutir com eles o ensino, ajudando-os a analisar sua experiência de forma mais contínua, a olhar para si mesmos, seus conhecimentos e práticas, a olhar para os alunos e a tomar decisões fundamentadas, estabelecendo com eles as relações de confiança necessárias, para que os dilemas e problemas possam ser superados (TANCREDI; MIZUKAMI,2012, p.64 *apud* SOUZA, 2015, p. 49).

Quanto ao acompanhamento de professores experientes aos iniciantes localizei os trabalhos das pesquisadoras participantes do grupo de pesquisa OBEDUC/UFMT/CUR, Souza (2017) “Desenvolvimento profissional do professor experiente no projeto colaborativo universidade/escolas: desafios e necessidades formativas” e de Oliveira (2019), com o título “A formação do professor experiente no projeto OBEDUC e os reflexos em suas práticas a partir das percepções dos professores iniciantes”.

Outro ponto a ser destacado é a importância e contribuição da atuação do grupo de pesquisa do OBEDUC/UFMT/CUR na realização da formação de professores iniciantes, atenuando suas dificuldades por meio de um acompanhamento sistematizado e reflexivo do processo de ensino e aprendizagem desenvolvidos no ambiente escolar. De acordo com o levantamento da pesquisadora Carvalho (2020), as publicações do grupo OBEDUC sobre formação de professor iniciante no recorte temporal de 2008-2018.

Quadro 1 Dissertações e teses, sobre o tema professor iniciante e sua formação, divididas pelas IES do Estado do Mato Grosso

ESTADO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	MODALIDADE	PRODUÇÃO	
			Ms.	Dr.
MATO GROSSO	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO (UNEMAT)	Mestrado acadêmico	-	-
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT) – câmpus Rondonópolis	Mestrado acadêmico	10	-
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT) – câmpus Cuiabá	Mestrado e doutorado Acadêmico	02	-

Fonte: Adaptado pela pesquisadora a partir do quadro original (CARVALHO, 2020, p. 36).

Ao analisar a situação das iniciativas de formação docente em Rondonópolis é preciso ressaltar que os seus caminhos estão imbricados ao grupo de Pesquisa Investigação, muitos

originários do Projeto OBEDUC da Universidade Federal do Mato Grosso/CUR sob a coordenação da Professora Dr.^a Simone Rocha de Albuquerque e vice coordenação da professora Rosana Maria Martins que vem ao longo destes anos de maneira aguerrida lutando para melhorar a formação continuada docente, vem destacando a importância da formação para o professor iniciante, uma formação pautada no trabalho colaborativo Universidade-/Escola.

Esses dados apontam a importância do projeto OBEDUC, especialmente, quando temos como o professor iniciante e sua formação e por tais dados podemos compreender como essa proposta vai se fortalecendo e ganhando relevância, já que é por meio deste projeto que a Secretaria Municipal de Educação convida a coordenadora para colaborar com o projeto de formação de professores iniciantes que seria implantado, em 2017, com a formação de 30 horas, intitulada “Diálogo a partir das práticas e dos saberes docentes” aos professores iniciantes e coordenadores dos anos iniciais. O mesmo se dá com a Política de formação ao iniciante da SEDUC que começou a ser elaborada em 2019.

É interessante registrar que até o momento o grupo de Investigação tem 13 pesquisas defendidas e que tratam do professor iniciante e sua formação.

Considerando a complexidade dos anos iniciais da docência, saliento a necessidade de políticas públicas voltadas para a formação continuada do professor iniciante, especialmente nos primeiros anos da docência, como muitas pesquisas apontam a complexidade deste momento à carreira profissional docente. Retomo que algumas iniciativas de acompanhamento na inserção do professor iniciante, praticadas por centros de formação ou outros programas nas esferas federal, estadual e municipal têm o propósito de facilitar a entrada deste novo professor. Porém, são poucas políticas de formação que contemplam o professor iniciante, especialmente no que tange a indução à docência.

O estudo de Roldão (2012) identifica uma dificuldade para delimitar o termo indução, pois que ele é compreendido de diversas maneiras e às vezes é visto como sinônimo de inserção. Também sendo utilizado como substituto para o período probatório.

Há décadas atrás, discutir sobre a indução à docência e/ou a inserção do professor iniciante, era considerado algo acessório. As pesquisas anteriores nos deram subsídios para enxergar o quão complexo é momento e apresentam que tanto a inserção, quanto a indução, precisam ser consideradas, pois as ações que envolvem tais perspectivas. São elementos centrais ao processo de retenção do professor iniciante ao ambiente escolar e melhoria da qualidade do

ensino. As pesquisas desvendam a importância da cultura na escola como um requisito para o sucesso de programas de indução.

De acordo com Marcelo (2009)

A operacionalização dos programas de indução requer um conjunto de condições organizacionais e de recursos (financeiros, materiais e humanos) fundamentais para seu êxito, incluindo a formação de mentores. (MARCELO, 2009, p. 96, tradução da pesquisadora).

Marcelo (2009, p. 96), pautado nos estudos de Veenman (1984), apresenta as principais dificuldades para implantação dos programas de indução, quais são:

- Falta de responsabilidade institucional em relação a estes programas;
- As evidências de competências se sobrepõem nos programas de formação, quando se trata de procurar melhorias no ensino;
- A exclusão dos programas de inserção da política educacional;
- Considerações teóricas;
- Falta de suporte econômico.

Marcelo e Vaillant em um trabalho de 2017 apresentam uma compilação com as principais características de programas de indução baseados nos estudos de Ingersoll e Smith (2003) que apontam que são basicamente três tipos de programas:

- Básico - com o apoio de um mentor da mesma disciplina que os professores iniciantes com o apoio do principal e / ou chefe de departamento;
- Básico - colaboração com o apoio de um mentor da mesma disciplina como a professora iniciante, o apoio do principal e / ou o chefe do departamento, planejando junto com outros colegas e participação em seminários com outros professores iniciantes;
- Básico - professor colaborativo-rede de recursos com a presença dos componentes mencionados em programas e participação anterior em uma rede externa de professores.

Nas três modalidades de programas de indução à docência, o fator determinante é que o professor iniciante possa contar com o apoio e orientação de outra pessoa, seja o professor mentor, o coordenador pedagógico. Os estudos de Ingersoll e Smith (2003) tiveram por objetivo analisar o efeito da indução programas têm na redução do abandono e rotação do professor iniciante. Portanto, discutir estas pesquisas com sinalização positiva dos programas, vistos

como bem-sucedidos, sugere que programas de indução bem implementados garantem a melhoria de satisfação no trabalho, a performance e retenção de novos professores.

É essencial analisar ainda que à delimitação e conceituação da indução à docência, está ligada à ideia de

[...] desenvolvimento profissional como atividade contínua de aperfeiçoamento, processo que pode ser facilitado ou inibido”, razão pela qual destacam que o período de inserção merece uma atenção especial, sinalizando a indução como possibilidade para reduzir dificuldades de diversas ordens que afetam o início da docência (CRUZ et. al, 2020, p.2).

Nesta perspectiva, a inserção é definida como a entrada do professor na escolar, período que ele precisa de toda atenção e cuidado, sendo adotados procedimentos e rotinas que configuram sua indução à docência, no sentido de assegurar as suas primeiras experiências com o ensinar recebendo suporte necessário para o seu desenvolvimento profissional.

Desta forma, percebo a indução à docência como ações de apoio e orientação dos professores em suas primeiras inserções profissionais, caracterizando assim programas ou projetos, tendo como iniciativa o acompanhamento ao professor iniciante. Neste sentido, a indução pode ser entendida como parte de um contínuo desenvolvimento profissional, ou seja, a extensão lógica da formação inicial e o início de um programa de desenvolvimento profissional, ao longo de toda uma carreira.

Já inserção à docência, compreendo-a como sendo o período de entrada do professor na docência, desde a chegada à escola, os primeiros contatos com os trabalhos, o contato com os alunos, pais, diários, normas da escola etc. Fica evidente que é fundamental que a inserção do professor iniciante seja acompanhada por um programa ou projeto de indução à docência.

3.4 O que revelam as pesquisas sobre a indução à docência e/ou programas de acompanhamento docente

Assim, exponho a trajetória da minha busca nos principais bancos de dados e informações acadêmicas do Brasil, com o propósito de identificar estudos e pesquisas que abordem os projetos ou iniciativas de indução à docência e programa de acompanhamento ao professor no início da sua carreira profissional. Para esta finalidade foi realizado estudo do tipo Estado do Conhecimento que é caracterizado pela busca de produção acadêmica nas

plataformas destinadas a publicação de artigos, teses e dissertações. Para Andrade (2006), “Os estudos do tipo estado do conhecimento possibilitam um retrato do objeto estudado”. Desta forma, é possível destrinchar aquilo que se procura estudar para maior compreensão do que vem sendo produzido sobre o assunto e assim guiar a pesquisa que se propõe. Neste caso, evidenciar as pesquisas acadêmicas, que investiguem a indução à docência e assuntos correlatos. Portanto, a pesquisa do tipo Estado do Conhecimento é de caráter bibliográfico e documental.

A busca pelo conhecimento científico acumulado é tarefa fundamental para o pesquisador, pois que esta é a maneira de fundamentar sua pesquisa e pleitear crédito para as suas novas descobertas. Em minha investigação utilizei a plataforma Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia/Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações (IBCT/BDTD), SciELO e Google Acadêmico, a fim de buscar programas ou projetos de indução à docência e defini como recorte temporal as publicações entre 2013 e 2018, com o propósito de fazer o levantamento das produções mais recentes, perfazendo o total de cinco anos. Para esta finalidade foram utilizados os descritores: *indução à docência*; e *programas de acompanhamento docente*. Utilizei como filtros: o país da publicação: Brasil; o idioma: português; programa: de Pós-Graduação em Educação, e período de publicação.

Após a coleta dos materiais os dados foram tabulados e analisados quantitativamente, com o objetivo de verificar quanto à distribuição das produções de acordo com o descritor e banco de dados, sobre o referido tema, no período de 2013 a 2018. Para esse levantamento, considerei as pesquisas de mestrado e de doutorado, sendo possível constatar, no geral, 60 publicações entre a BDTD, CAPES e SciELO. Para complementação dos dados pesquisei também na plataforma Google Acadêmico obtendo o resultado de 50 trabalhos, perfazendo um total geral de 110 publicações. A busca foi feita com os descritores, *Indução à Docência* e *Programa de acompanhamento docente*, obtive o seguinte resultado:

Tabela 1 Distribuição das produções de acordo com os descritores e banco de dados de 2013/2018

Descritor	BDTD	CAPES	SciELO	Google Acad.	Total
Indução à docência	4	10	1	20	35
Programa de acompanhamento docente	24	20	1	30	75

Fonte: Dados elaborados pela autora a partir das fontes BDTD, CAPES, SciELO e Google Acadêmico.

Nesta busca por conhecer o que vem sendo debatido nas pesquisas, foram realizadas leituras dos resumos de Teses e Dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do país, disponibilizadas nos sites da CAPES e do IBCT/BDTD, SciELO, e artigos de periódicos da área de educação, com os descritores supracitados. Para análise foram considerados os seguintes critérios: palavras-chave, abordagens metodológicas (tipos de pesquisa), procedimentos de pesquisas, os instrumentos de coleta de dados. Os temas das pesquisas mais frequentes versam sobre indução ou inserção à docência e iniciativas de acompanhamento docente.

A seguir apresento a classificação das produções em nível mestrado e doutorado utilizando o descritor: *indução à docência*.

Quadro 2 Pesquisa realizada em nível de Mestrado - 2013/2018

Ano	Título	Autor (a)	Instituição
2015	O trabalho, O Pibid e a iniciação profissional docente: um estudo com professores egressos do Programa	Maiane Santos da Silva Santana	UFBA

Fonte: Dados elaborados pela autora nas fontes CAPES, BDTD e SciELO.

O quadro acima apresenta a distribuição das publicações em nível de mestrado, conforme ano, título, autor e instituição.

Quadro 3 Pesquisa realizada em nível de Doutorado - 2013/2018

Ano	Título	Autor (a)	Instituição
2014	Diretores de escola: o que fazem e como aprendem	Márcia Maria de Mello	UFSCAR
2015	O programa de apoio a eventos no país como instrumento de políticas públicas de fomento a formação de professores da educação básica	Thaís Sautchuk Pimenta	UFRGS
2017	Os especialistas escolares no trabalho de mentoria: desafios e possibilidades	Fabiana Vigo Azevedo Borges	UFSCAR
2018	Eventos de formação de professores de português como língua adicional: a organização das práticas e as trajetórias de participação em um estudo interpretativo sobre aprender a ensinar	Everton Vargas da Costa	UFGD

Fonte: Dados elaborados pela autora nas fontes, BDTD, CAPES e SciELO.

3.4.1 Contextualização do descritor da pesquisa – Indução à docência

Iniciei a pesquisa utilizando o descritor, *indução à docência*, na plataforma BDTD, foram encontrados quatro trabalhos, sendo três teses e uma dissertação. Sendo que uma das

teses de 2018, UFGD não é da área da Educação. Desse modo, foram lidos os quatro resumos encontrados, que continham como palavra-chave a expressão “indução à docência”.

A tese de doutorado; *Diretores de escola: o que fazem e como aprendem*, de 2014, da UFSCAR, focou a pesquisa sobre a imersão dos diretores de escola, em seu contexto de atuação e procurou desvendar o rol de afazeres que caracteriza a prática cotidiana da gestão. Aponta para a necessidade de um programa de indução à profissão oferecido pela rede contratante.

A tese com o título: *Os especialistas escolares no trabalho de mentoria: desafios e possibilidades*, de 2017, UFSCAR, tem a palavra indução como destaque, apresenta uma pesquisa sobre a atuação de mentores-professores experientes, que orientam, acompanham e apoiam professores em início de carreira nas suas primeiras inserções profissionais - a partir da sua participação no Programa de Formação *online* de Mentores (PFOM) da UFSCar. Esta pesquisa tem o olhar para atuação dos mentores, mas sua base teórica sobre a formação de professores e a preocupação com os professores no início da carreira, o que vai de encontro ao nosso objeto de estudo. Neste caso, o trabalho foi lido na íntegra e como a autora entendo que:

Os programas de indução são iniciativas que se caracterizam pelo apoio e acompanhamento de professores em suas primeiras inserções profissionais. [...]. Essas iniciativas, no cenário educacional internacional, ganham destaque, já que representam a oportunidade de uma inserção profissional mais amena (BORGES, 2017, p. 36).

Saliento que, segundo o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2006), foi feito levantamento em 25 países, dos quais em 10 indicaram a obrigatoriedade de programas de iniciação à docência: Austrália (alguns estados), Coreia do Sul, França, Grécia, Escócia, Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte, Japão e Suíça.

A outra tese tem o título: *Eventos de formação de professores de português como língua adicional: a organização das práticas e as trajetórias de participação em um estudo interpretativo sobre aprender a ensinar*, ano de defesa 2018, da UFGD. O resumo apresenta que o trabalho tem o objetivo de descrever e analisar práticas de formação e trajetórias de participação de professores de português como língua adicional. Este trabalho possui os termos de interesse da minha pesquisa, por se tratar de estudo sobre a formação de professores, porém ele não está vinculado ao programa de Pós-Graduação em educação, mas foi útil para ampliação dos meus conhecimentos sobre a temática.

E, ainda, a dissertação: *O trabalho, O Pibid e a iniciação profissional docente: um estudo com professores egressos do Programa*, de 2015, da UFBA, que utiliza o termo iniciação à docência. Ela apresenta as palavras chaves: Inserção profissional; Professor iniciante; Profissionalidade docente; Iniciação à docência; PIBID⁷. A dissertação teve como objetivo analisar as repercussões do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na iniciação profissional docente dos egressos desse Programa, mais especificamente, na dimensão da profissionalidade. Foi traçado um comparativo entre professoras iniciantes participantes do PIBID e outro grupo de professoras iniciantes não participantes.

A proposta deste trabalho foi comparar a indução profissional desses dois grupos de professoras e ao final, foram analisados os resultados e a repercussão após a intervenção do PIBID em alguns aspectos da profissionalidade de suas ex-bolsistas, quais sejam: inserção na escola, gestão de classe, conhecimentos específicos, avaliação e planejamento. E os aspectos que se destacaram foram as dificuldades apresentadas pelos professores não-egressos do PIBID diante do controle de turma, da transposição didática e da avaliação. Concluí então, que tal proposta não se configura exatamente com o que quero investigar, mas destaco a importância do programa PIBID, como contributo à iniciação profissional docente.

Na perspectiva dessa pesquisa que se dedica ao estudo do processo de indução do docente à sua profissão, dos quatro trabalhos encontrados, o que apresenta maior contribuição para o estudo, é a tese: *Eventos de formação de professores de português como língua adicional: a organização das práticas e as trajetórias de participação em um estudo interpretativo sobre aprender a ensinar*, já detalhado anteriormente. Vale destacar, que o Programa tem como propósito central a formação dos professores pela participação em seminários, tutorias e docência compartilhada, de maneira que amplia o olhar da nossa pesquisa.

Na plataforma CAPES, com aplicação dos mesmos filtros encontrei dez (10) trabalhos. Destes selecionei apenas um por apresentar elementos da formação de professores da educação básica com o título: *O programa de apoio a eventos no país como instrumento de políticas públicas de fomento a formação de professores da educação básica*, publicado na *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 2014. Este trabalho é uma análise documental dos eventos apoiados pelo Programa de Apoio a Eventos no País (PAEP), Programa Institucional da

⁷ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil).

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC). A pesquisa apresentou como resultados a reflexão sobre as práticas governamentais, para propor melhorias que contribuam com o papel que este programa desempenha como instrumento de política pública de fomento a formação docente para a educação básica. Segundo este estudo a indução e o fomento a formação inicial e continuada de professores, são relevantes, uma vez que a maioria dos jovens não vem na docência uma profissão a seguir.

Na Plataforma SciELO, usando os filtros: coleção Brasil, idioma; português e espanhol, ano de publicação; dentro do recorte temporal, foi encontrado um registro: *Políticas y programas de inducción em la docência em Lationoamérica* de Carlos Marcelo e Denise Vaillant, de 2017.

Este trabalho foi de grande contribuição no sentido de conhecer os programas de indução à docência que vem sendo realizados nos últimos anos na América Latina. Com o intuito de expandir o alcance das publicações pesquisei também na base de dados Google Acadêmico com o descritor, *indução à docência* foram encontrados 20 resultados. Destaco como relevantes para o meu estudo, dois trabalhos: *Professores em início de carreira: políticas públicas no contexto da América Latina*, de 2014. Artigo publicado na Revista Formação Docente. O estudo buscou identificar políticas públicas de apoio ao professor em início de carreira, no Brasil e em outros países da América Latina. Com base nestas leituras pude constatar que existem programas em alguns países da América Latina e no contexto brasileiro ocorrem algumas iniciativas, mas, que tais experiências ocorrem de maneira pontual e isolada, não se constituindo em uma política efetiva de apoio ao professor, nessa fase da carreira.

O trabalho, *A indução do corpo docente iniciante na república dominicana. O programa Inductio*, de Carlos Marcelo, de 2016, publicado na revista *Intersaberes*. O artigo apresenta o Programa *Inductio* que vem se desenvolvendo na República Dominicana para a indução do corpo docente iniciante. O Programa tem o objetivo de favorecer os processos de indução profissional à docência ao corpo docente iniciante. Contempla um amplo conjunto de atividades desenhadas para apoiar os professores iniciantes.

Até aqui ampliei muito meus conhecimentos sobre a indução docente, delimitações e formatos adotados no Brasil e na América Latina, mas foi necessário continuar a busca por programas de acompanhamento docente, em especial ao professor iniciante.

3.4.2 Descritor - programas de acompanhamento docente

Munida deste aporte teórico, chegou o momento de abrir nova busca com o segundo descritor *programa de acompanhamento docente*, nas mesmas plataformas de dados com uso dos mesmos filtros: país da publicação: Brasil; o idioma: português; programa: de Pós-Graduação em Educação, e período de publicação 2013 a 2018.

Quadro 4 Pesquisa realizada em nível de Mestrado - 2013/2018

Ano	Título	Autor (a)	Instituição
2014	Formação de professores iniciantes: o Programa de Mentoria online da UFSCar em foco	Débora Cristina Massetto	UFSCAR
2016	Programa de Acompanhamento Docente no Início da Carreira: influências na prática pedagógica na percepção de professores de Educação Física	Viviani Dias Cardoso	UNESC
2016	Os sentidos políticos atribuídos à educação escolar pelos professores iniciantes: continuidade, utopia, resistência e revolução	Deise Ramos da Rocha	UNB
2016	O Impacto do Programa São Paulo faz Escola em Professores Iniciantes	Ricardo Abdalla Barros Maria Antonia Ramos de Azevedo	UNESP

Fonte: Dados elaborados pela autora nas fontes CAPES, BDTD e SciELO.

Na plataforma BDTD com esse descritor, apareceram 53 trabalhos ligados aos programas de Pós-Graduação em Educação, divididos em 35 dissertações e 18 teses. A classificação por assunto ficou assim distribuída: Professores – formação, Aprendizagem profissional da docência, Educação, Educação musical, Formação continuada de professores, Formação de professores. Destes 53 trabalhos, apenas quatro dissertações estão associadas ao tema da pesquisa. Sendo duas dissertações: *Programa de Acompanhamento Docente no Início da Carreira: influências na prática pedagógica na percepção de professores de Educação Física*, de 2016, da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), tendo por assuntos principais: Formação de professores, Socialização profissional, Prática de ensino, Ensino – Orientação profissional e *Os sentidos políticos atribuídos à educação escolar pelos professores iniciantes: continuidade, utopia, resistência e revolução*, de 2016, da Universidade de Brasília (UnB), Faculdade de Educação, com os temas: Aprendendo a Profissão: professores em início de carreira, as dificuldades e descobertas do trabalho pedagógico no cotidiano escolar, Formação e Atuação de Professores/Pedagogos.

Estes dois trabalhos supracitados me ajudam a compreender o que vem sendo feito, no sentido de acompanhar e auxiliar na formação do professor iniciante em diferentes regiões do Brasil.

Após a leitura dos resumos identifiquei dois trabalhos que se dedicam ao estudo de programas de acompanhamento ao docente em início de carreira. Como a dissertação com o título *Formação de professores iniciantes: o Programa de Mentoria online da UFSCar em foco*, de 2014. Palavras-chave: Desenvolvimento profissional da docência, Aprendizagem profissional da docência, Mentoria *online*, Professor iniciante. Este trabalho teve por objetivo analisar de que maneira o Programa de Mentoria *online* contribuiu para a formação de professores iniciantes, com o intuito de auxiliar professores com menos de cinco anos de carreira a superarem as dificuldades típicas dos anos iniciais da docência, por meio do seu acompanhamento, via correspondências eletrônicas, por professoras experientes (mentoras). O outro, intitulado *Os especialistas escolares no trabalho de mentoria: desafios e possibilidades*, de 2017, já foi apontado acima na busca pelo descritor *indução à docência*.

Portanto, dos 53 trabalhos analisados, apenas os dois já supracitados possuem informações que alinham a minha pesquisa. Para a classificação dos resumos foram usados, inicialmente, os temas: iniciação à docência, formação do professor iniciante e profissionalização docente.

Na plataforma Scielo, utilizando os mesmos filtros, área: ciências humanas, periódicos publicados nas revistas de educação. Obtive dez resultados, mas como apareceram trabalhos que não estão diretamente ligados ao interesse da pesquisa, optei por apresentar de forma explicitada os resultados da busca usando o termo *programa de acompanhamento docente*, com o filtro: coleção Brasil, idioma; português, ano de publicação, foram encontrados quatro trabalhos. Delimitando para periódicos em educação, encontrei apenas um publicado na Revista *Educação & Realidade* com o título: *O Impacto do Programa São Paulo faz Escola em Professores Iniciantes* de 2016, que já foi supracitado na pesquisa da plataforma CAPES.

Como suporte teórico, utilizei o texto: *Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil* de André (2012), que muito contribuiu para termos a dimensão das pesquisas sobre programas de acompanhamento a professores iniciantes. A pesquisa faz um levantamento de programas e políticas de inserção profissional à docência. O texto reúne uma

pesquisa recente sobre as políticas docentes no Brasil, no qual incluiu 15 estudos de caso em estados e municípios das cinco regiões do país.

Os resultados evidenciaram, em dois estados e em um município, ações formativas voltadas aos professores iniciantes, no momento do concurso de ingresso. Em dois municípios podem ser identificadas ações de apoio aos professores principiantes, inseridas em uma política de formação continuada. A pesquisa revelou ainda três programas de aproximação entre universidade e escola que podem favorecer a inserção na docência: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, proposto pela Capes/MEC, em âmbito federal, o Bolsa Alfabetização, pelo Estado de São Paulo, e o Bolsa Estagiário, pelo município de Jundiaí/SP. São iniciativas muito recentes, mas bastante promissoras na tentativa de amenizar as dificuldades do início da docência. Outro ponto que requer atenção no processo de definição de uma política de apoio aos iniciantes é a avaliação das ações formativas. Essas iniciativas podem colaborar com a estruturação de programas de indução à docência.

Para André (2012),

As políticas de apoio aos professores iniciantes, observadas em poucos municípios brasileiros, merecem toda a atenção dos órgãos públicos, responsáveis pela gestão da educação, porque podem ser reproduzidas e adaptadas a outros contextos, vindo a contribuir para diminuir as taxas de abandono e para manter os bons professores na profissão (ANDRÉ, 2012, p. 16).

Na sequência da pesquisa na plataforma Google Acadêmico com o termo *programa de acompanhamento docente*, foram localizados 30 registros. Desses, destaco o trabalho *Programas de inserção profissional para professores iniciantes: revisão sistemática*, publicado na *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, em 2015, este aborda um estudo sobre programas de inserção profissional para iniciantes. Considera como questões: que programas existem? Como são organizados? Qual é o impacto desses programas na melhoria escolar? O objetivo do estudo foi analisar a produção científica do IV Congreprinci, em 2014, a partir dos trabalhos publicados nos anais do evento, foram tomados como foco de análise seis artigos que se referem ao desenvolvimento e avaliação de programas de inserção profissional para o professorado principiante e aos efeitos desses programas na melhoria escolar.

Autores como André (2012), Gatti (2012), Marcelo Garcia (1999; 2008) e Romanowski (2012) constituíram o aporte teórico. Os resultados desta pesquisa revelaram a existência de poucos programas de inserção profissional, evidenciando a necessidade de ampliação de

pesquisas sobre o tema e de proposição de ações mais efetivas envolvendo escolas, redes de ensino e universidades, que contribuam para promover o desenvolvimento profissional docente.

No balanço do levantamento da produção científica sobre indução à docência em programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, verificou-se o interesse de autores como: Reali, Mizukami (2008) e André (2012). Sendo que André (2012) investigou as pesquisas sobre formação de professores, com o foco na inserção profissional. Assim, constatei que a preocupação com a formação continuada do professor iniciante, tem guiado novos estudos para melhor compreender e ajudar o processo de inserção do professor em sua carreira profissional.

Como resultado da pesquisa confirmo que o início da carreira docente é marcado por incertezas, inseguranças, repulsas e muitas vezes o professor tem a sensação de desamparo e abandono. Os pesquisadores que se dedicam à temática do professor iniciante vêm evidenciando, ao longo do tempo, a necessidade de uma formação continuada que sirva de suporte, para que o professor enfrente com maior estabilidade os primeiros entraves da sua carreira profissional.

Assim, após minha busca sobre os programas de indução ou acompanhamento ao professor iniciante, resalto os pontos principais, o estudo revelou que as aprendizagens adquiridas com os programas de acompanhamento resultaram em mudanças na condução didático-pedagógica, e também em atitudes e posturas dos professores participantes. Estas mudanças ocorrem na qualidade da prática pedagógica, bem como na socialização de experiências com os pares e a reflexão crítica sobre a prática e na prática. Desta forma, os programas ou iniciativas de acompanhamento ao professor iniciante demonstraram que contribuem para a diminuição da angústia, insegurança e dificuldades com a profissão.

Todas as definições teóricas e levantamento realizados ajudaram na organização da Pesquisa que venho realizando, principalmente no que tange as delimitações de inserção profissional e indução à docência.

4 METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA PESQUISA

Ao ir escrevendo este texto, ia "tomando distância" dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a "leitura" do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da "palavramundo".

Paulo Freire

4.1 Definindo a Pesquisa (auto)biográfica

Como percurso metodológico, iniciei os estudos para compreender a aplicação da Pesquisa (auto)biográfica e o alcance das narrativas autobiográficas. Após, as leituras e reflexões, verifiquei ser esta a estratégia mais adequada para pesquisa proposta, isso é, a compreensão do território iniciático da carreira docente, desde o acolhimento até a indução à docência. Desta maneira, o período inicial da docência é o objeto de estudo desta investigação, especificamente ao que se refere à inserção e indução do professor iniciante na carreira profissional. O olhar investigativo se deu pelos aspectos que guiam a abordagem qualitativa, tendo como contorno investigativo a Pesquisa (auto)biográfica.

Com o propósito de conhecer as vivências das professoras iniciantes e trazer a luz fatos que podem contribuir com a formação docente, mas que poderiam ser perdidos optei pelas narrativas autobiográficas, por meio dos memoriais autobiográficos como instrumentos de coleta de dados e por fim, as entrevistas narrativas. Os memoriais são instrumentos que permitem acompanhar e compreender os processos vivenciados pelos professores em sua formação e atuação profissional, em que a escrita é cunhada pelo próprio sujeito em uma "narrativa de si" (ROCHA; ANDRÉ, 2010).

As entrevistas narrativas, foram assumidas a partir de Jovchelovitch e Bauer (2012), tendo como primícias o encorajamento e o estímulo para narrar os acontecimentos relatados nas narrativas autobiográficas cunhadas em seus memoriais e também, para compreender aspectos que não foram narrados ou que o pesquisador teve dúvida ao ler os dados coletados. Está abordagem para os atores foge da técnica pergunta e resposta e, que o entrevistador interfere o mínimo possível na narração do informante e quando o faz é para encorajá-lo ou tirar dúvidas.

A preocupação desta pesquisa não está com dados estatísticos e sim em compreender o fenômeno em estudo – a inserção e os aspectos que se apresentam nesta fase, tendo as narrativas dos professores, enquanto método de coleta de dados qualitativos.

Para André (2010), o foco da investigação qualitativa concentra-se na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações. Segundo a pesquisadora, para compreender esses significados é necessário colocá-los inseridos dentro de um contexto.

Gatti e André (2010, p. 30) afirmam que,

[...] as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisado e pesquisador, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de 'cientista', daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados - por seus comportamentos, suas respostas, falas, discursos, narrativas etc. traduzidas em classificações rígidas ou números-, numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais.

Compreendo que esta perspectiva quebra os paradigmas da rigidez e de certo distanciamento do objeto a ser pesquisado, dando lugar para a proximidade entre pesquisador e pesquisado, numa relação de troca de experiências, a fim de compreender o fenômeno estudado.

Neste sentido, assumo a Pesquisa (auto)biográfica, para estudar o fenômeno proposto – por se tratar de uma tipologia de pesquisa que favorece o caráter formativo das partes envolvidas, visto que, valoriza e dá significado aos aspectos subjetivos dos participantes, sendo os processos vividos pelos envolvidos e narrados que são cheios de significados e reinterpretações, em que a memória é o cerne de toda busca de dados. Para tanto, Abrahão (2003) define que esta modalidade de Pesquisa,

[...] estabelece a tese que a memória do narrador (reconstrutiva da significação de suas vivências) e os instrumentos de análise e interpretação do pesquisador são elementos que se imbricam e complementam para melhor compreensão de dimensões da realidade pesquisada, tanto na perspectiva pessoal/social do narrador, como na perspectiva contextual da qual esta individualidade é produto/produtora (ABRAHÃO, 2003, p. 79).

A escrita das narrativas promove formação por meio da reflexão da prática utilizando a memória nesta construção do saber e tem se tornado uma aliada no processo formativo de educadores em formação e em serviço.

O campo da Pesquisa (auto)biográfica vem sendo debatido e investigado “no sentido de esclarecer e situar os percursos epistemológicos de pesquisas e instrumentos de formação, com base em histórias de vida ou narrativas de formação” (MARTINS, 2015 p. 74), no caso deste estudo serão utilizadas as narrativas de autobiográficas.

A terminologia e o uso com ou sem parênteses vem sendo discutido e defendido por alguns autores, de acordo com Martins (2015, grifos da autora),

A escrita da expressão (auto)biografia e pesquisa (auto)biográfica com o uso de parênteses foi cunhada por Nóvoa (2010), que utiliza os parênteses em (auto)biográfico, buscando contemplar o duplo sentido da expressão, na qual se agregam histórias de vida, tanto biografia como (auto)biografia. Nóvoa (2010, p.166-167, grifos do autor) acredita que ‘as histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida’. (MARTINS, 2015, p. 74).

Entendo que “as abordagens (auto)biográficas assumem a dimensão de partilha e de diálogo como parte decisiva dos processos de pesquisa e de formação, de pesquisa-formação” (NÓVOA, 2015, p.9).

Em 1981, na Itália, foi publicada a obra “História e histórias de vida”, de Ferrarotti⁸, um dos primeiros livros europeus sobre a abordagem (auto)biográfica nas Ciências Sociais. Esta obra inicia uma nova possibilidade de pesquisa que recorre à razão dialética de forma a “evitar o empobrecimento epistemológico, próprio da razão positivista instrumental” (PINEAU, GASTON, 2014, p.33).

Ferrarotti (2014) me ajuda a compreender que as pessoas mediam o conhecimento da maneira como entendem; se não entendem não tem nada a transmitir. Esse pensamento me proporcionou grande reflexão acerca do ser professora, pois só conseguimos ensinar algo que

⁸ Franco Ferrarotti, sociólogo, nasceu em Piedmont, Itália, em 1926. Em 1978, foi nomeado Directeur d' Études na Maison des Sciences de l'Homme e na École des Hautes Études en Sciences Sociales, em Paris. Atualmente, é professor de Sociologia e Diretor do programa de doutoramento em Sociologia da Universidade de Roma. Várias das suas obras foram traduzidas para inglês, francês, espanhol e japonês. Franco Ferrarotti investe na abordagem de questões de teoria e método nas ciências sociais e humanas, defendendo que a investigação neste domínio tem estado constrita pela sua preocupação com os métodos quantitativos. A redescoberta dos materiais autobiográficos e do valor do indivíduo contribuirá para uma melhor resolução dos problemas sociais mais prementes.

já compreendemos, vivemos, experimentamos. A arte de ser professora demanda interpretações, releituras das vivências anteriores para serem ensinadas posteriormente. Ensinar não exige apenas a leitura ou transmissão do conteúdo, este ofício exige que os assuntos sejam relacionados, conectados dentro de um contexto e sempre interligado às experiências pessoais.

O uso da Pesquisa (auto)biográfica na educação traz proximidade do objeto de pesquisa ao leitor/pesquisador, pois por meio dos relatos de experiências dos participantes, o leitor identifica as suas próprias angústias e desafios, estabelecendo uma conexão e proximidade entre pesquisador e participante, favorecendo outrossim uma relação de troca de vivências, oportunizando um aprendizado mútuo, entre quem passa pelo processo de escrita e aquele que entra em contato com o material narrado.

4.2 As narrativas autobiográficas como método de pesquisa

O método de coletas de dados pelas narrativas autobiográficas evidencia que a matéria-prima que constitui a abordagem biográfica é a temporalidade que pode conjugar as polaridades individual e coletiva, breve e longa, passada e presente e serve, portanto, para não reduzir a abordagem a uma simples metodologia qualitativa, simplificando a coleta de dados. Para Ferrarotti (2014, p. 33), a abordagem biográfica “abre uma nova fase da pesquisa nas Ciências Sociais”.

Segundo Martins (2015), as narrativas autobiográficas têm o poder de provocar no sujeito a descoberta do significado que conferiu aos fatos experimentados e, a partir daí, proporcionar a reconstrução dessa compreensão ou significação. Nesta perspectiva, as narrativas configuram importantes estratégias formativas, pois despertam a consciência sobre os fatos e a compreensão de si.

Nesta perspectiva, a escrita das narrativas, sobre as experiências de formação são denominados memoriais formativos, que visam proporcionar um ambiente que instigue cada professor em formação a rememorar seu percurso, como lembrar a trajetória escolar e refletir sobre o desenvolvimento profissional, repensar suas aprendizagens e suas práticas docentes. Para Guedes-Pinto (2016), o memorial de formação é definido como uma narrativa que aborda as experiências vividas na trajetória pessoal e profissional.

Julgo importante esclarecer que o uso do termo (auto)biográfica tendo a palavra auto entre parênteses, significa que as narrativas são tanto do pesquisador quanto dos participantes da pesquisa, já a aplicação da palavra sem os parênteses indica que as narrativas são dos pesquisados.

Portanto, nessa Pesquisa, as narrativas autobiográficas são compreendidas a partir de Passeggi (2016) ao afirmar as narrativas da experiência, constituem-se verdadeiros processos de descoberta e reinvenção de si. Desta maneira, as narrativas servem de mecanismo que possibilitam ao professor expor suas vivências servindo como elementos propulsores de ações formadoras para si e para o coletivo.

Indo ao encontro a essa proposta, segundo Galvão (2005), as narrativas autobiográficas

[...] pressupõe uma postura metodológica firmada na interação entre investigador e participantes, um jogo de relações baseado na confiança mútua e na aceitação da importância da intervenção de cada um na coleta dos dados e na sua interpretação (GALVÃO, 2005, p. 343).

Para a autora, as narrativas servem como mecanismo de impulso como processo de investigação que favorece ao professor refletir e valorizar suas vivências, podendo ressignificar os seus modos de atuar, servindo como uma maneira de avaliar sua trajetória profissional.

Assim, as narrativas atribuem sentido as experiências e vivências do professor, tornando-se ação formadora para si. O processo de rememoração das vivências e registro por meio da escrita individual de cada professor é o momento de autodescoberta, sendo uma grande possibilidade formadora. Segundo Josso (2002, p.574), “[...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem”.

As narrativas possibilitam a atitude reflexiva, que autores como Nóvoa (1992), Schön (1992), apontam como sendo fundamental na ação educativa.

De acordo com Souza Neto (2018), “as subjetividades docentes estão presentes na escola e que precisamos compreender como se configuram e quais os seus impactos para a atividade docente no espaço da sala de aula de modo a pensá-las e considerá-las na elaboração de propostas de formação docente” (SOUZA NETO, 2018, p. 8). Neste sentido, as narrativas descortinam estas subjetividades como possibilidades de pesquisa, tendo como estratégia a reflexão docente.

A abordagem autobiográfica permite dar voz aos professores, por meio dos seus relatos cotidianos, sendo assim uma análise do domínio da experiência vivida.

Ferraroti (2014), ao analisar as razões que garantem a validade de uma biografia de grupo sendo colocada uma distância segura da fragmentação individual. Trata-se de romper um pensamento reducionista que permita uma amálgama entre o político, o social, num movimento dialético de forma a favorecer que as histórias de vida e a biografia de grupo garantam a renovação metodológica das ciências humanas para a sociedade.

Compreendo que as narrativas de vida ao longo dos tempos, na historicidade se apresentam a partir de uma história individual a amplitude de concepções e análises de fatores que estão na abrangência social. Assim, a partir de relatos de uma experiência única e íntima, podemos conhecer os indicativos que delimitam uma determinada época e contexto local.

Nesse sentido, o autor me ajuda a entender que por meio das histórias de vida é possível perceber minúcias do cotidiano popular, no caso desta pesquisa, do cotidiano escolar.

Dessa maneira, dando voz aos professores iniciantes estarei fortalecendo a relação universidade-escola, estas vozes certamente contribuirão com o estudo proposto do território iniciático do professor, privilegiando suas memórias acerca de suas vivências. Acredito que seja possível ver por outras perspectivas, o que não se apresenta tão aparente.

As narrativas apresentam-se na perspectiva da dialética e da dialógica, pois é preciso alguém que diga e alguém que ouça, sendo necessária a troca de informações e memórias, por isso podemos dizer que as narrativas possibilitam a formação de professores, por sua capacidade de provocar a autorreflexão. Assim,

Os que acompanham as escritas de si na formação docente sabem que o impasse maior está no ato de escrever – *bio-grafar-se*. No modelo de co-investimento dialógico da mediação biográfica é importante que narrador e formador compreendam o sentido da relação dialética entre a vida (Bio), o eu (Auto) e a escrita (Grafia). (ALVES, 2014 *apud* PASSEGGI, 2008b, p. 47, grifos da autora).

Nesse sentido da mediação biográfica, corrobora Ferrarotti (2014, p. 141-142), o polo dialético de indivíduo e coletivo “se constrói a partir das características estruturais objetivas do contexto em que agem e vivem os indivíduos e os grupos primários”. Portanto, “quando a pesquisa relaciona cada biografia com as características do quadro de sua estrutura, ela opera uma especificação analítica da dialética”.

Portanto o método além de favorecer a expressão individual torna possível a análise de vivências e percepções que se dão no coletivo.

Cunha (1997, p. 188) enfatiza que foi necessário algum tempo para concebermos a caracterização “de que assim como a experiência produz o discurso, este também produz a experiência. Há um processo dialético nesta relação que provoca mútuas influências”. Nesse movimento dialético e dialógico, o método das narrativas amplia a visão para a formação docente, principalmente pelo seu poder de escuta, o que favorece o conhecimento do olhar do outro, possibilitando a troca de experiências. Por isso, escrever colabora para deixar registrado o vivido, o experienciado de forma a favorecer a produção do saber.

O ato de escrever faz parte da vida humana há centenas de anos, registrar o pensamento e/ou fatos por meio das palavras, quer seja a narrativa de um acontecimento ou o registro de um sentimento, impressões ou conhecimento sobre determinado assunto. A escrita possibilita ao homem a exposição de suas ideias e sentimentos, e para compartilhar conhecimentos adquiridos. No caso, das narrativas autobiográficas no campo da educação, escreve-se para que as experiências profissionais da docência sirvam como estudo para amenizar o desgaste ou aperfeiçoar os mecanismos da ação pedagógica docente.

O ato de escrever requer um planejamento, é também um trabalho de artesã, como costureira da colcha de textos. Segundo algumas publicações, a exemplo dos Dicionários Etimológicos, a palavra texto vem do latim *texere* que significa tecer, construir ou ainda *textus*: maneira de tecer. Tempos depois passou a significar estrutura, e somente por volta do século XV que a semântica da palavra atingiu o sentido de: estruturação de palavras ou tecelagem; composição literária, e assim por diante.

Da mesma forma que se entrelaça os fios ao se produzir ou tecer um tecido, ou da mesma maneira que a tecelã do conto de Colasanti – A Moça Tecelã (1991), faz ao escolher “o que deseja fazer e quando fazer, e não hesita em desfazer o que não lhe agrada”, no ato de escrita, de certa forma, também tecemos ideias e elementos na construção do texto.

Escrever é um processo dinâmico e contínuo. Isso significa que enquanto se escreve, acontece a releitura e a reescrita do que for necessário. Este movimento dá a ideia de ir tecendo a escrita do texto. A escrita não é neutra. Ela é carregada intenções, julgamentos, posições, visões de mundo, portanto, ela pode influenciar os outros sujeitos com ideias, pontos de vista.

A escrita promove o escape daquilo que está dentro de cada sujeito, é uma possibilidade que vem de dentro para fora. Desta maneira, os outros podem saber um pouco da história desse sujeito, do que emerge na memória e mais, daquilo que se deseja contar. A escrita é um

experimento e a cada execução a tornamos melhor, o ato de escrever é um exercício que possibilita o aprimoramento da escrita a cada texto produzido. Para Foucault (2004, p. 432), “é escrevendo, precisamente, que assimilamos a própria coisa na qual se pensa. Nós a ajudamos a implantar-se na alma, a implantar-se no corpo, a tornar-se como que uma espécie de hábito [...]”.

Segundo o autor a escrita favorece um caminho de mão dupla, na qual o sujeito pode escrever e conhecer de uma forma mais profunda, sendo, portanto, uma vantagem, bem como também oportuniza conhecer assuntos, ideias segundo as escritas de outras pessoas.

As narrativas apresentam uma maneira extraordinária para pesquisa de Ciências Humanas, pois elas envolvem questões comportamentais, sociais, antropológicas etc.

Timm (2012) apresenta que o pesquisador que superar a observação do óbvio, para dar valor aos detalhes, de forma que muitas vezes aquelas informações, dizeres, pistas é que vão direcionar a investigação para o que é mais relevante, ou seja, o que o investigador quer descobrir.

O pesquisador precisa ampliar o olhar para o todo e passar a ver por outras perspectivas, pois o ângulo por onde se vê, pode mudar a forma ou resultados do que está sendo observado.

Cunha (2012) aponta como uma dificuldade da escrita das narrativas o fato da correspondência entre o que escrevemos e a significação do que está sendo dito por quem narra para si. Ou seja, o pesquisador precisa compreender a mensagem narrada e o seu significado para quem escreve e narra suas próprias memórias.

Abrahão (2006) observa, sobre o ato de narrar que:

A narrativa autobiográfica contém a totalidade de uma experiência de vida que é comunicada ao investigador, não sem que, no justo momento da narração, se ressignifique o(os) acontecimento(s) narrado(s). Pois, que aquele não está contando sua vida para um gravador, ou relatando em um diário íntimo, mas a está re-elaborando, na interação que se dá entre dois sujeitos históricos (ABRAHÃO, 2006, p. 150).

No trecho acima, a autora enfatiza a interação entre pesquisado e pesquisador não se dá de maneira fria, ao contrário, nesta troca há o compartilhamento não só dos fatos, mas também das emoções envolvidas.

É importante destacar que no trabalho com narrativas, elas são segundo Abrahão (2006), a representação da realidade do contador da história. Assim, “as narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas: elas

expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço” (ABRAHÃO, 2006, p. 150).

Ao pensar em memórias narrativas, imagino uma grande colcha, cujos retalhos significam cada memória que vão sendo costurados e que cada parte tem um tamanho e cor diferente, mas com o talento da costureira, que sabe onde colocar cada pedaço com o tamanho adequado e da cor que melhor realça, assim, penso que escrever sobre as memórias seja a construção de um processo parecido, onde cada parte isolada tem pouco sentido, mas que no ajuntamento tomam forma e se torna uma linda colcha de memórias. Minha orientadora de mestrado usa o termo fiar (MARTINS, 2012), que as memórias são fios a serem tecidos, tão poético e ilustrativo, então me aproprio da ideia de tecer, porém pensando na costura.

Quando imaginei a colcha lembrei-me da minha avó que costurava suas colchas de retalhos aproveitando cada pedacinho de pano, ela ia costurando a mão, escolhendo os pedaços por tamanho e por cor, um trabalho feito com paciência, carinho e beleza. Assim, como a costureira escolhe cada pedaço de tecido, o narrador também escolhe o que vai narrar de acordo com o que se pretende contar, de maneira a produzir o que se deseja.

Penso que a costura da colcha assim, como a construção das narrativas, cada vez que visitamos nossa memória ela terá algo diferente, tal como a colcha que, por mais que a costureira tenha na memória aquela feita anteriormente, não conseguirá fazer outra igual. Penso que seja assim porque quando narramos algo não conseguimos narrar exatamente igual todas as vezes, as memórias são ativadas por diferentes estímulos e o narrador aproveita aquelas que julga mais apropriadas e muitas vezes se misturam com as percepções dos momentos do presente.

Cada colcha-narrativa parece nascer com uma identidade. Como salientou Machado (2003), “Um *quilt* é muito mais que uma simples colcha de retalhos, pois, nesse tipo de cobertor, os pedacinhos de tecidos são costurados como num mosaico de pano, mas nada é feito ao acaso” (MACHADO, 2003, p.191, grifo da autora).

Machado (2003) nos presenteia com seu delicioso texto, tornando claro o que configura o ato de trabalhar com narrativas, ela explica que comentou com o seu orientador de pós-graduação que, em português, ao tratarmos da narrativa, falamos em trama, em enredo, em fio da meada. No senso comum usa-se a expressão que “quem conta um conto aumenta um ponto”. Machado (2003) também brinca com as palavras novelo e novela. Percebo que não por acaso

a autora usa esses dois termos bem parecidos, pois que a novela é uma escrita que vai se desenrolando como um novelo, a partir do puxar de um fio.

Neste mesmo texto Machado (2003), apresenta que a relação da escrita das narrativas culturalmente desde a mitologia grega sempre esteve ligada a analogia do tecer, dos fios e até da fiação da teia de aranha, todas estas formas de costurar são construídas fio a fio, tal qual a amarração do texto se apropriando de cada ponto, cada memória para surgir o texto completo.

Aqui, a colcha que estou costurando é a colcha da construção da formação do professor. A partir das narrativas das professoras vou juntando os pedaços de suas memórias ressignificadas, lembranças essas que emergem a partir da estimulação para a escrita e que trazem à tona as vivências, como pedaços do território iniciático do professor iniciante que vão sendo costurados constituindo uma linda colcha.

A escola é o local de trabalho do professor, onde ele constitui-se como profissional, na realidade o indivíduo vai aprendendo a ser professor, por meio da incorporação das informações e interações com os colegas, reproduzindo práticas e maneiras pedagógicas dos colegas mais experientes. Portanto, por intermédio das narrativas escritas das histórias que envolvem as experiências dos professores é possível constatar que a construção da identidade docente passa pela maneira como o professor vai absorver as experiências e adotá-las em sua prática pedagógica. Para Mendes (2006),

O professor constrói a sua própria história, seus valores, sua visão de mundo, as possibilidades de ação que abrirá perante a vida, no grupo em que está inserido. Tudo isso vai objetivar sua identidade. Nesse sentido, na escola existem espaços possíveis que proporcionam relações de trocas (professor x aluno, professor x colegas, professor x direção), que podem ou não favorecer a transformação do professor e da própria instituição (MENDES, 2006, p. 40).

Compreendo que o momento inicial de contato do professor com a escola, tanto ele pode absorver e se apropriar dos modelos atuais instituídos, sugando tudo como uma esponja, como também pode aos poucos ir deixando a sua marca, através de suas contribuições podendo influenciar a escola a adotar novas práticas. Nesta perspectiva, o docente faz uso da reflexão entre o que é observado e incorporado e o que é criado a partir de sua análise e criação.

Bolívar (2012) analisa que um processo reflexivo, requer sua contínua reconstrução. E que na atual conjuntura da modernidade reflexiva, as pessoas se vêm obrigadas institucionalmente a fazer sua própria vida e a construir sua biografia.

De acordo com esse autor, diante deste mundo globalizado as histórias de vida e identidade surgem como uma possibilidade para o registro das individualidades. Desta forma as narrativas podem ser um refúgio para um mergulho em si mesmo, promovendo a reflexão e a adoção de mudanças significativas em nossas práticas como docentes.

Nesta condição da individualidade, enquanto identidade, Bolívar (2012) aponta que [...] a investigação (auto)biográfica, onde o caráter ‘auto’ (self) acrescenta critérios tradicionais de investigação educativa [...] porém, devem estar congruentes [...] com as premissas teóricas e com o material objeto de estudo (BOLÍVAR, 2012, p.29, grifo do autor).

Ao rememorar para narrar nossas lembranças fazemos um tipo de filtro, no qual nem tudo que é lembrado será narrado. E que este processo é inacabado e tem imperfeições, pois ao voltar ao passado, levaremos um pouco do presente e não recordaremos do passado exatamente como foi, pois, acrescentaremos elementos do olhar de hoje. Mas, não significa que estas imperfeições impeçam o caráter investigativo e narrativo das (auto)biografias. Para Cunha (2012, p. 101), “o caráter interpretativo da narrativa de si é algo que ricocheteia no processo do (auto)reconhecimento”. Cunha (2012) afirma ainda que, tendo uma maior proximidade e compreensão da história do outro, permite usar da subjetividade com sensibilidade e empatia. É por isso que a autora (2012 p. 104), retrata que “quem passa pela experiência de contar a própria história toma consciência das (im)possibilidades e (in)consistências da narração”, características que também se permite visualizar em outras narrativas (auto)biográficas.

A forma como as (histórias) narrativas escritas são canalizadas pelo pesquisador, possibilita “perceber aspectos individuais e aqueles de representação coletiva” (CUNHA, 2012, p. 105). Esse olhar investigativo é que determinará as percepções da pesquisa. Pois, a condição da (auto)reflexão e o fato do pesquisador também ser um narrador de si, torna-se preponderante para interpretação e análise dos dados.

Para Cunha (2012), esses percursos de interpretação e análise das narrativas “se constituem por relações empáticas e desejanter que colocam a narração como construção conjunta, reveladora da percepção do sujeito-narrador, mas que deixa transparecer as marcas do pesquisador” (CUNHA, 2012, p. 108).

O pesquisador não deve interferir nas narrativas do investigado, mas deve conduzir a imersão das narrativas de forma a alcançar os objetivos da pesquisa. A Pesquisa (auto)biográfica se fundamenta pela construção da narrativa conjunta.

4.3 Contextualizando o lócus da pesquisa: Município de Rondonópolis

Ao voltar o olhar ao Estado do Mato Grosso, mas especificamente no município de Rondonópolis, lócus desta pesquisa, verifiquei e acompanhei as iniciativas de formação voltadas para inserção dos professores iniciantes oferecidas pelas redes municipal e estadual. Em ambas as redes as propostas de ações formativas aos professores na fase inicial da carreira, podem evoluir para uma política de formação que atentada as especificidades do professor iniciante.

Ao focar o olhar sobre a formação continuada no Estado do Mato Grosso, julguei necessário contar um pouco da história do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Rondonópolis (CEFAPRO) no Estado e em Rondonópolis. CEFAPRO é o órgão da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso (SEDUC/MT) responsável por acompanhar e fomentar a formação continuada dos profissionais da educação que atuam nas escolas estaduais de Rondonópolis.

Os CEFAPROS têm sua constituição a partir da política de formação continuada como centros administrativos de formação para professores e profissionais da educação básica.

Os CEFAPROS surgem a partir do Decreto nº2007 de 29 de dezembro de 1997, as atuais ações de formação são pautadas no documento de política de formação denominado “Política Pública de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica” de 2010.

Fazendo uma pequena retrospectiva dos trabalhos do grupo de Pesquisa Investigação, exponho brevemente a pesquisa de Solange Lemes da Silva Mendes, com o título “Práticas formativas em Mato Grosso sob o olhar de professores iniciantes” de 2014, que explicita o surgimento do projeto “Sala do Educador” que compõem a iniciativa de formação do Estado do Mato Grosso.

De acordo com Mendes (2014) a Política de Formação Continuada do Estado de Mato Grosso foi implantada no ano de 1997 e desde então vem contribuindo para ajudar o professor iniciante em seus primeiros anos de docência. Vale destacar, que o Projeto Sala do Educador não é direcionado exclusivamente para o professor iniciante, mas tem auxiliado os professores que estão nesta fase, pois oportuniza a participação em projetos pedagógicos da unidade escolar.

Esta Política de Formação Continuada é denominada de Projeto Sala do Educador, e possui como objetivo primordial atender ao que propõe a LDB/9394/96. O Projeto Sala de Educador é ofertado pela SEDUC/SUFP-MT

por intermédio dos Centros de Atualização e Formação dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROS) e desenvolvido na escola (ROCHA; MENDES SOL, 2018, p. 4).

Assim, a partir de 2010, esta proposta denominada Sala do Educador, passa a incorporar os outros profissionais da educação básica para fazerem parte da formação, numa compreensão que todos que trabalham na escola são responsáveis em educar. Desta maneira o Parecer Orientativo para o Projeto Sala de Educador contém as orientações para a realização do projeto na escola, assim ele elege a escola como *lócus* da formação de maneira a proporcionar ao profissional espaço e tempo em sua formação contínua e passa por reformulação anual de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos diagnosticadas em avaliações internas e externas.

Sobre isso o Documento Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (2010, p. 23) afirma:

O Projeto Sala do Educador tem como finalidade criar espaços de formação, de reflexão, de inovação, de pesquisa, de colaboração, de afetividade, etc., para que os profissionais docentes e funcionários possam, de modo coletivo tecer redes de informações, conhecimentos, valores e saberes apoiados por um diálogo permanente, tornando-se protagonistas do processo de mudança da sua prática educativa (MATO GROSSO, 2010, p. 23).

De acordo com Mendes (2014), esta formação

Constitui-se como um espaço onde os profissionais da educação refletem de forma coletiva com seus pares a respeito das dificuldades, experiências e sucessos vivenciados pelo grupo. As escolas possuem autonomia para organizarem seus momentos de estudos a partir de reflexões com base nas temáticas levantadas, e no aprofundamento teórico buscando a superação das fragilidades por meio de embasamentos e teorias que sustentam suas práticas educativas (MENDES; ROCHA, 2018, p. 4-5).

Assim, desde a implantação do Projeto Sala do Educador um dos objetivos da formação continuada é favorecer um clima de colaboração entre os profissionais da educação, bem como a participação e envolvimento dos mesmos nos resultados da escola. Compreendo que o referido projeto é uma ação de formação que ajuda os professores a estudar e desenvolver atitudes e práticas que favoreçam o seu crescimento profissional, porém vale ressaltar que não é uma proposta voltada para o professor iniciante, portanto, de indução à docência, embora tal projeto possa colaborar com a redução dos impactos do início da docência.

Sendo que no Estado, o período inicial do professor, é nomeado de período probatório e tem a duração de três anos, conforme consta na Lei Complementar nº 50, de 1º de outubro de 1998. Neste caso, a proposta é similar ao verificado por Roldão (2012), ou seja, é o período que tem por objetivo supervisionar os trabalhos e desempenho do professor iniciante para que sirva como instrumento avaliativo, atestando, portanto, se o professor pode ou não permanecer nesta profissão após os três anos de verificação do seu trabalho.

O CEFAPRO-Rondonópolis, tem adotado ao longo dos anos uma postura na tentativa de criar iniciativas de formação para que as necessidades do professor iniciante sejam supridas de saberes e condições para desempenhar bem as suas atividades profissionais. Para isso, está sendo elaborada, desde 2019, uma política de formação aos professores iniciantes. Essa política ainda não possui portaria ou resoluções, pois ainda não passou por consulta pública, que estava programada para acontecer em maio de 2020, mas diante da pandemia em função do novo coronavírus, estas pautas estão suspensas, aguardando a liberação dos órgãos competentes.

Quanto ao município, foi possível conhecer as políticas que embasam os trabalhos dos formadores da Secretaria de Educação (SEMED) de Rondonópolis, bem como a elaboração de material diretivo de políticas de formação denominado “Políticas e Referenciais Metodológicos para Educação Básica de Rondonópolis – MT”, Gestão 2013-2016, o material é composto de doze (12) volumes⁹. É importante destacar que mesmo a política de formação continuada não prevê ações que visam atender o professor em início de carreira. Embora, atualmente a SEMED, tem em seu escopo uma iniciativa de formação voltada para o professor iniciante, tendo por finalidade auxiliar o professor com suas primeiras rotinas pedagógicas, tais como planejamento das aulas, lançamentos no sistema, elaboração dos relatórios individuais dos alunos, entre outras demandas que se apresentam ao longo da formação. A proposta teve início em 2015, com efetivação em 2016 conforme disposto na Lei Complementar nº 228, de 28 de março de 2016 e está voltada para a formação humana dos professores, de forma a favorecer o despertar das emoções, para que estes professores possam fazer o mesmo com seus alunos. As ações assumem a possibilidade da experimentação dos professores de estratégias que futuramente serão utilizadas com os alunos, fazendo com os professores experimentem as sensações e que consigam vivenciar de uma maneira aproximada o que os alunos terão contato. Há um movimento para que este projeto se torne uma política de formação.

⁹ Estes documentos encontram-se disponíveis em: <http://semeddivisaodeformacao.blogspot.com/2017/>

4.5 Organização da pesquisa

A investigação seguiu as etapas de busca bibliográfica, escolha das participantes da pesquisa, participação da formação oferecida pela rede Municipal de ensino, participação do encontro para os professores iniciantes do Estado, leitura e análise das narrativas autobiográficas e entrevistas narrativas dialogadas. É importante esclarecer, que na apresentação dos excertos das narrativas autobiográficas estarei retirando alguns vícios de linguagem sem alterar o sentido daquilo que foi narrado.

Como venho discutindo, a problemática da pesquisa perpassa pela inserção do professor iniciante, cujos elementos próprios do contexto escolar vão contribuindo para a sua formação em *continuum*, envolvendo os caminhos percorridos entre a formação inicial e o começo da carreira profissional.

Os instrumentos, as técnicas, as estratégias, adotados para esta pesquisa foram as narrativas autobiográficas presente nos memoriais e as entrevistas narrativas dialogadas que foram realizadas com intuito de esclarecer questões dúbias ou para aprofundamento de fatos ocorridos e narrados. Esses dois métodos foram escolhidos, por estarem relacionados à prática de formação de professores, uma vez que o sujeito, ao narrar suas impressões, reflete sobre o objeto e produz conhecimento e, por conseguinte, leva em consideração as vivências dos sujeitos, como afirma Josso (2007). Por meio das narrativas será possível perfazer o exercício da escuta sensível, dando voz para aqueles que, no momento da chegada à escola, normalmente se mantêm em silêncio. Portanto, na busca em compreender os fenômenos da realidade do objeto de estudo e das participantes envolvidas, a partir da compreensão da história pessoal e coletiva dos sujeitos (JOSSO, 2007). Este método possibilita o caráter formativo, pois ele permite a reflexão sobre a própria prática. A narrativa autobiográfica trabalha a subjetividade dos sujeitos e valoriza a vida cotidiana, permitindo assim, estabelecer conexões entre o pessoal e o social, de forma a compreender os fenômenos sociais, por intermédio da voz e a partir da percepção do participante em torno de um determinado tema.

Segundo Passeggi (2016), as narrativas autobiográficas dos sujeitos se tornam conhecimentos científicos, quando analisadas a práxis humana, associados às relações que o indivíduo faz no caminhar de sua existência com as estruturas da sociedade.

Como instrumentos de coleta de dados foram realizadas no primeiro momento, as entrevistas narrativas, no segundo trimestre de 2019, com as responsáveis pelas formações profissionais de professores das redes de ensino (Estadual e Municipal), para identificar as iniciativas de inserção e indução à docência de ambas as redes. Mediante consentimento das responsáveis, foram entregues questionários para levantamento das participantes com o perfil determinado nesta pesquisa e que aceitariam participar desta investigação. Vale ressaltar, que todas as participantes são mulheres, portanto me refiro a elas usando os termos no gênero feminino.

É muito importante dizer que no processo da escrita da história de vida, é preciso respeitar o outro que narra suas memórias, para Timm (2012) é um convite para aceitarmos “o olhar *com* o outro e não *sobre* o outro e muito menos pelo outro ao registrar e escrever sua história de vida” (TIMM, 2012, p. 169-170, grifos do autor).

Acredito que surja um movimento de aproximação e afastamento das narrativas ocorridas, permitindo a reflexão de quem ouve sem “interferir” no que diz o narrador, mantendo o respeito de forma que não haja julgamentos.

Os dados foram coletados mediante autorização já mencionada nas Unidades da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO), este último vinculado à Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) e também nas escolas onde os professores atuam.

Após o levantamento e aceitação das participantes em contribuir com a pesquisa, foram utilizados como instrumentos os memoriais autobiográficos (M). Foram analisados três (3) memoriais, o primeiro e segundo foram desenvolvidos em 2019 e o terceiro em 2020. Eles foram codificados como M1, M2 e M3, e foram apresentados textos disparadores de ideias que constam como apêndices 4, 5 e 6 deste material. Deixei claro que eles não eram modelos, mas que poderiam colaborar com as lembranças das experiências vividas pelas professoras participantes.

Quanto às entrevistas narrativas dialogadas, foram concretizadas após a análise das narrativas das participantes, como complementação e esclarecimentos de informações e impressões sobre as questões investigadas. Foram realizadas três (3) entrevistas narrativas (E), sendo codificadas como E1, E2 e E3. O registro destas entrevistas narrativas dialogadas foi

feito de forma escrita, nos memoriais autobiográficos, e digital, utilizando aplicativo de gravador de voz digital.

A fim de garantir o respeito aos participantes da pesquisa e a fidedignidade das narrativas analisadas, antes da apresentação da dissertação para defesa, a pesquisadora apresentou sua análise dos dados às participantes para que pudessem verificar se a interpretação da pesquisadora estava coerente com as percepções de cada participante. Esta troca foi valiosa para dissipar as dúvidas e fortalecer o laço de confiança entre pesquisadora e participantes.

Para Josso (2004), as narrativas de formação, advindas das recordações, mobilizam reflexões do que os narradores consideram como experiências significativas das suas aprendizagens e, conseqüentemente, provocam diversas emoções que podem revigorar e fortalecer o vivido, podendo se transformar em experiência formadora.

4.6 Apresentando as participantes da pesquisa

A seguir apresento as informações sobre as professoras participantes da pesquisa, sendo as duas (2) professoras responsáveis pelas iniciativas de formação da SEMED e do CEFAPRO e as oito (8) professoras pedagogas.

4.6.1 As professoras formadoras das redes Municipal e Estadual

Primeiramente descrevo as professoras responsáveis pela formação continuada docente das duas redes de ensino.

Na rede Municipal, a professora Dulcilene Rodrigues Fernandes é formadora da SEMED tem 54 anos, é licenciada em Pedagogia, possui mestrado em educação pela UFMT, atua há 34 anos de atuação na educação, sendo 25 anos de experiência como formadora com o foco em professores alfabetizadores e professores do campo e da educação infantil. Trabalhou 20 anos com educação do povo Bororo¹⁰.

Na rede Estadual, a professora Valdelice de Oliveira Holanda, 53 anos, diretora do CEFAPRO, há sete (7) anos nesta função. É formada em Letras/língua portuguesa, tem mestrado em educação pela UFMT. Sua carreira profissional já tem 30 anos de trabalho com

¹⁰ Povo Bororo – Povo indígena que habita o Mato Grosso, no Brasil.

educação, atuou cinco (5) anos na docência, atua a 25 com gestão escolar, foi diretora, coordenadora pelo município de Rondonópolis e também trabalhou em escolas do Estado, é estudiosa da formação de professores.

4.6.2 As professoras pedagogas das redes Municipal e Estadual

Para conhecer as questões da inserção e os processos de indução, a investigação foi realizada com oito (8) professoras pedagogas, sendo quatro (4) de cada rede de ensino.

As participantes da pesquisa receberam nomes fictícios, que foram escolhidos pelas próprias professoras com os quais elas se identificam. Isso foi feito para preservar suas identidades e garantir o sigilo ético da pesquisa. O quadro abaixo apresenta as professoras unidocentes.

Tabela 2 Professoras e o tempo na carreira profissional

REDE MUNICIPAL		
NOME	IDADE	TEMPO DE CARREIRA
Ágata	36	4 anos
Jasmim	35	4 anos
Mary	37	3 anos
Flor do deserto	32	3 anos
REDE ESTADUAL		
NOME	IDADE	TEMPO DE CARREIRA
Clara Nunes	29	2 anos
Rosa	43	3 anos
Karen	30	2 anos
Letícia	34	1 ano

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados do questionário de sondagem de perfil.

Mediante a necessidade de compreender a indução à docência e como se dá a inserção do professor pedagogo iniciante e o que ele narra nas suas histórias de vida, é que me propus, enquanto, nova pesquisadora e inserida na docência como professora pedagoga, verificar os aspectos e nuances do início da carreira docente.

Vale informar, que essa pesquisa está inserida no campo “formação de professores”, mas decidi delimitar especificamente a indução à docência. Posso definir que a grande área da pesquisa seja a formação dos professores, que abarca muitos subtemas, como: formação inicial, formação continuada, programas de indução ao professor iniciante, identidade e

profissionalização docente, entre outros. O meu interesse está em conhecer a formação específica voltada para o professor iniciante, ou seja, quero saber se existem programas ou projetos de acompanhamento ao professor no início da sua carreira docente e como esta formação se dá. Dentro desta grande área restringi a busca para tudo que esteja ligado a indução à docência.

Entendo a indução à docência como programas ou iniciativas de apoio, acompanhamento e orientação dos professores em suas primeiras inserções profissionais, ou seja, nas experiências profissionais docentes, mas que preveem acompanhamento sistemático de profissionais da educação com propósito de colaborarem com esta etapa permeada por inseguranças e dúvidas.

É importante frisar que para Wong (2004), a indução é um processo abrangente, consistente e detalhado de desenvolvimento profissional. Sendo esse processo coerente e contínuo, organizado por uma instituição educacional a fim de formar, apoiar e manter professores iniciantes na carreira docente, visando sua progressão de aprendizagem ao longo da vida.

Em meu levantamento encontrei e utilizei como referencial teórico sobre o tema os seguintes autores, André (2012); Huberman (2013), Marcelo Garcia (1999), Vaillant; Marcelo Garcia (2009) e Tardif (2002), que serviram de sustentação para minha maior compreensão sobre o assunto. A seguir apresento parte do caminho que realizei para levantamento de materiais e pesquisas sobre os momentos iniciais dos professores iniciantes.

A seguir exponho como foi realizada a Pesquisa de Campo.

4.7 Pesquisa de Campo

Iniciei a Pesquisa de campo com a estruturação e submissão do Projeto de Pesquisa ao Conselho de Ética da UFMT, Câmpus Rondonópolis para a devida aprovação. Somente após a sua aprovação, entreguei as cartas de anuência para as duas redes públicas de ensino, solicitando autorização para realização da pesquisa conforme (apêndice 1), como requisito obrigatório para realização da pesquisa de campo. As cartas são iguais para as duas redes, fazendo apenas adequação de endereçamento.

Após a ciência das duas redes sobre realização do estudo, as duas secretarias emitiram a Carta de Anuência para Pesquisa em Campo autorizando a realização da pesquisa, assim iniciei os contatos para o levantamento das participantes por meio de questionário para levantamento de perfil (apêndice 2).

É preciso dizer que os profissionais da educação do Estado fizeram greve por quatro (4) meses o que atrasou o planejamento da formação e conseqüentemente a minha coleta de dados.

A pesquisa de campo me instiga a estar mais perto das informações e sensações das participantes. Por outro lado, o fato de coletar dados por meio das narrativas aumenta a minha responsabilidade para com essas pessoas que abrem e narram suas vivências. É preciso um exercício para respeitar os limites da técnica para não prejudicar a observação e, também, não atingir a integridade dos participantes da pesquisa. Nesse sentido, (FERRAROTTI, 1980, p. 230 *apud* Fernandes 2010, p.16) fala do “receio de não estar suficientemente atento e sensível para compreender a fundo os textos biográficos”.

É o leitor quem confere vida aos ‘signos mortos da escrita’. É o pesquisador quem opera a intermediação entre documento e realidade. É seu olhar que irá direcionar cortes, recortes, montagem, fragmentando, recompondo e construindo um novo texto, a partir da seleção temática. A tentativa é sempre descobrir o que se oculta sob o imediatismo da evidência empírica, de modo a compreender mais profundamente o sentido dos dados (FERNANDES, 2010, p. 17, grifos do autor).

Ao ler as vivências das professoras constatei aquilo que Fernandes (2010) alega que é o informante quem decide o que vai relatar, enquanto o pesquisador se mantém, tanto quanto possível, silencioso. Ele ainda complementa que na relação entre pesquisador e seu informante, esta troca raramente deixa ileso os dois parceiros.

O processo da escuta do relato ou história de vida não é simples, ao contrário exige do pesquisador a habilidade para obter as informações que o narrador pode fornecer. O que faz esse processo ser complexo, pois o pesquisador é quem dará sentido aos fatos narrados.

Para Fernandes (2010, p. 23), “a Pesquisa de campo envolve não só angústia, mas, também, encantamento que advém do que é revelado através do discurso do informante: sabedorias insuspeitas, corajoso enfrentamento da vida, singelas alegrias, lições de solidariedade”.

Neste sentido, felizmente tive a satisfação de me deparar com muito mais encantamentos do que angústias. Tive a alegria de saber dos enfrentamentos das participantes, das suas

conquistas, da capacidade de resiliência para atingir o objetivo da docência. A fim de melhor compreender as iniciativas ou políticas de formação voltadas para o professor iniciante e se são ofertadas pelas duas redes de ensino público de Rondonópolis, adotei os procedimentos a seguir.

O primeiro passo foi agendar entrevistas com as professoras formadoras, sendo uma da SEMED e a outra do CEFAPRO, para explicar o propósito do estudo e solicitar autorização para pesquisar com as professoras iniciantes de ambas as redes. Mediante o aceite entreguei as Cartas de Anuência, para formalização de autorização da pesquisa de campo pelos dois órgãos responsáveis pela formação docente no município de Rondonópolis, municipal e estadual.

Para melhor entendimento das informações repassadas e detalhamento dos procedimentos adotados pelas duas redes de ensino para a formação docente, agendei outras entrevistas com as formadoras que aconteceram em 2019 e 2020.

Para escolha das professoras participantes da pesquisa, inicialmente eu conversei com a formadora da SEMED sobre meu estudo e fui autorizada por ela a conversar com as professoras participantes da formação e entreguei questionários para levantamento do perfil adequado à minha pesquisa, ou seja, professoras pedagogas com até cinco (5) anos de docência. Fui convidada para participar da Formação voltada para as iniciantes, o que me facilitou o encontro com as professoras de maneira a conseguir a adesão do número de participantes. No primeiro momento pensei que não fosse conseguir o número planejado de participantes do ensino fundamental, pois a maioria das professoras atuam no ensino infantil, mas felizmente deu tudo certo! Participei de 8 (oito) encontros.

Como a minha investigação envolve as duas redes públicas de ensino a aplicação do referido questionário teve procedimentos diferentes em cada rede.

Na rede municipal após a primeira conversa com a formadora e o convite para que eu participasse dos encontros de formação, voltados para os professores iniciantes. Em conversa com minha orientadora julgamos melhor que eu participasse de três (3) encontros apenas como ouvinte, sem me apresentar, enquanto pesquisadora.

No quarto encontro levei todos os questionários, a formadora me apresentou para o grupo e justificou a minha presença nos encontros anteriores. Após me apresentar e falar brevemente sobre os objetivos da minha pesquisa entreguei os questionários para as professoras que aceitaram preenchê-lo. O propósito do questionário era filtrar as professoras iniciantes que

assumiram o concurso em 2015, pois que embora a formação seja voltada para os iniciantes, as experientes também participam por julgarem importante para o seu desenvolvimento profissional. Outra busca do questionário era selecionar as professoras que atuam no ensino fundamental, pois o maior número de professoras da rede municipal trabalha na educação infantil. Pensei no primeiro momento que não conseguiria o número planejado de participantes do ensino fundamental, mas consegui as quatro participantes.

Após o levantamento das professoras com o perfil delimitado nesta pesquisa, entrei em contato com as mesmas e entreguei o Termo de Consentimento (apêndice 3) para compor os documentos necessários a pesquisa.

Para o levantamento das participantes da rede estadual, fui orientada pela diretora do CEFAPRO a pedir autorização da Assessoria Pedagógica e informações sobre quais escolas haviam recebido professores iniciantes para unicodência. Após, explicação sobre a minha pesquisa para a Assessoria Pedagógica tive autorização para enviar os questionários para os diretores das escolas para o devido convite aos professores iniciantes, pois não seria possível fazer em um único local, pois o Estado ainda não estava desenvolvendo formação específica para o professor iniciante. Entrei em contato com os diretores de escolas e encaminhei os questionários, que já tinham sido comunicados pelo Assessor Pedagógico sobre a importância da pesquisa. No entanto, não recebi nenhum retorno dos questionários, nem mesmo da escola que eu trabalho, então entrei em contato com a coordenação de algumas escolas para explicar melhor sobre a pesquisa e mediante autorização conversar com as professoras, para possível consentimento em participar da pesquisa.

Confesso, que fiquei muito surpresa pois, a resistência das professoras em preencher os questionários foi imensa. Algumas alegaram que não queriam mais estudar, que já tinham feito isso durante a graduação, outras disseram que a pesquisa era interessante, mas que não dispunham de tempo. Já parte das professoras que demonstraram interesse estavam fora do perfil de professor iniciante, já possuem muitos anos na docência. Não foi fácil conseguir o número mínimo para coleta dos dados. Para isso tive que intensificar as idas as escolas e com o auxílio de algumas coordenadoras finalmente consegui as professoras participantes.

Mediante o levantamento do perfil das participantes e a manifestação de interesse em contribuir com a pesquisa. O segundo passo foi a entrega do Termo de Compromisso, apêndice 3 devidamente assinado por mim e pelas participantes.

Definidas as professoras, iniciei a pesquisa de campo por intermédio das narrativas autobiográficas, assim foram retirados dados e informações que me ajudaram a compreender a inserção e indução docente das referidas professoras. Essas narrativas autobiográficas foram solicitadas, como memoriais sobre a trajetória de vida e formação; a inserção à docência; e as iniciativas de indução à docência, todas as escritas se deram de forma espontânea mediante solicitação.

Foram entregues textos como instrumentos disparadores para as escritas das narrativas em momentos diferentes, ao longo do período de coleta de dados, as devolutivas eram feitas mediante negociação de prazo. As professoras foram orientadas para ficarem livres para narrarem suas experiências de vida, formação e os aspectos da inserção profissional.

O primeiro instrumento foi sobre o memorial “Minha Trajetória de Escolarização e Formação” de Adriana dos Reis Clemente (apêndice 4). Já o segundo instrumento foi: o memorial “Inserção à docência” (apêndice 5). Como terceiro disparador foi solicitado a escrita da narrativa sobre a “Formação continuada oferecida pelas redes de ensino” (apêndice 6).

No sentido de favorecer a familiaridade com o tema, foi apresentado o meu memorial que aborda a trajetória educacional e o segundo de início de carreira docente para apreciação. Após a leitura de cada memorial, as professoras foram convidadas a escreverem sobre as temáticas registradas nos memoriais. O memorial foi assumido, nesta pesquisa, como escrita de si.

Como primeira narrativa foi solicitada às professoras a escrita que abarca as primeiras memórias de escolarização, perpassando pela formação inicial, a fim de desvelar quais as impressões destas professoras sobre o seu percurso de escolarização e formação em pedagogia.

O segundo passo foi a solicitação da escrita da narrativa descrevendo como se deu a inserção à docência, como foram recebidas nas escolas, a receptividade dos pares e o compartilhamento de experiências, o papel da equipe gestora, como foi o acompanhamento e ajuda com o início dos trabalhos.

A fim de conhecer o processo de indução à docência oferecido aos professores iniciantes pelas redes Municipal e Estadual, as professoras foram convidadas a escrever sobre suas percepções acerca da Formação ofertada e as contribuições desta para minimizar as dificuldades do início da profissão.

Depois das entrevistas e das devolutivas dos memoriais, passei a organizar os dados coletados para melhor compreender interpretar e descrever o processo de formação experienciado pelas professoras em seu processo de inserção profissional.

Iniciei o trabalho de organização dos dados e para leitura dos mesmos me apoiei em Souza (2014), assim, com enfoque qualitativo, realizei análise compreensiva-interpretativa de narrativas, tomando como referência questões teórico-metodológicas no campo da pesquisa (auto)biográfica.

Assim, os métodos adotados nessa pesquisa têm por finalidade esmiuçar e expor os aspectos relevantes do território iniciático docente, bem como as circunstâncias da inserção profissional e se há ações de indução à docência, a fim de atender as necessidades formativas de professoras pedagogas que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Desse modo, guiada pelos objetivos da pesquisa apresento, a seguir, os três eixos que nortearam a análise para as narrativas autobiográficas das professoras.

- ✓ **Eixo 1 – Inserção no espaço educativo:** lembranças rememoradas da passagem de aluna a professora iniciante, revisitando as marcas da formação inicial. Neste eixo, exploro as vivências em início de carreira e da vida profissional.
- ✓ **Eixo 2 – Primeiras experiências na unidocência** situações que evidenciam a profissionalidade docente. Analiso as experiências que configuram um projeto de desenvolvimento profissional com as particularidades do início da carreira.
- ✓ **Eixo 3 – Iniciativas de indução à carreira docente:** experiências com iniciativas ou programas de formação e suas percepções. Nesse eixo, investigo as experiências de formação continuada.

Esses eixos colaboraram para que eu pudesse, a partir das narrativas das professoras, apresentar o processo formativo percorrido pelas professoras iniciantes, bem como as análises das ações de formação disponibilizadas pelas duas redes de ensino, como apresentarei no próximo capítulo.

5 DESVELANDO O PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORAS INICIANTES

*Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vô.
Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros.
Porque a essência dos pássaros é o vô.
Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vô. Existem para dar aos pássaros coragem para voar.
Ensinar o vô, isso elas não podem fazer, porque o vô já nasce dentro dos pássaros.
O vô não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.*

Rubem Alves

5.1 Análise da formação SEMED

Iniciei a investigação da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação-SEMED/ Rondonópolis aos professores com agendamento de entrevista com a formadora responsável, professora Ma. Dulcilene Rodrigues Fernandes. Neste primeiro contato ela me repassou as principais bases que norteiam a formação continuada destinada aos docentes, que são, formação centrada na escola, compartilhamento de informações, foco no planejamento de ensino. E que a formação de 2019 voltada para o professor iniciante tem como estratégia o uso da poesia para o desenvolvimento da leitura e letramento das crianças.

A formadora, informou que o município de Rondonópolis começou o programa de formação docente voltada para o professor iniciante em 2015 e vem a cada ano aprimorando e estendendo as formações para melhor atender os professores em suas diferentes necessidades formativas. O maior enfoque da formação está voltado para educação infantil, por ser o segmento de responsabilidade do município, mas também atende os anos iniciais do nível fundamental.

Após a entrevista inicial com a formadora, fui convidada a participar dos encontros de formação voltada para as professoras iniciantes. Comecei a participar em maio de 2019, porque estava aguardando a liberação da Pesquisa pelo Conselho de Ética. A formação começou em março e a formadora me passou de maneira espontânea as pautas dos três encontros que eu não participei. Os encontros eram quinzenais e o último foi em outubro do mesmo ano.

Logo no início me surpreendi com o cuidado na organização da formação com a entrega da pauta do dia que estava sempre acompanhada de um mimo, bem como o fornecimento de um lanche, preocupando com as professoras que haviam saído a pouco das escolas. O ambiente sempre preparado de forma a estar bonito e decorado de forma temática e com boa música que favorecia um clima agradável e harmonioso.

Os encontros tinham uma esfera aconchegante e acolhedora. A formadora preocupava-se em deixar o ambiente enfeitado e em todos os encontros eram entregues mensagens e uma lembrancinha que tinha conexão com o tema tratado em cada noite de encontro.

A princípio fiquei quietinha, como estratégia, queria observar sem chamar atenção do grupo, tentando ficar quase “invisível”. Com o passar do tempo, não me sentia mais como alguém que apenas observava e sim como uma professora iniciante que sou, incorporada àquela formação. A cada encontro sentia-me encantada com as possibilidades de reflexão e abertura ao diálogo oportunizados neste espaço.

A paixão com que a formadora conduzia os assuntos era contagiante! Era possível sentir sua emoção, que era transmitida pelos seus olhos, como também pelo tom da voz.

Sintetizei no quadro abaixo as principais informações da formação voltada para os professores iniciantes que ocorreu no ano de 2019 com o título: “Formação de professores iniciantes: didática/metodologia, saberes docentes”, a formação foi dividida em doze (12) encontros.

Quadro 5 Formação de professores iniciantes: didática/metodologia, saberes docentes

DATA	PAUTA	PRINCIPAIS ASSUNTOS
21.03.2019 1º encontro	Leitura deleite: “Parafraçando para Sara, Lia e todas as crianças de Carlos Drummond de Andrade, e para todos os professores alfabetizadores” Expectativas em relação a formação Reflexões sobre um trecho do filme musical ‘Pink Floyd – The Wall’ (1982) dirigido por Alan Parker Ficha diagnóstica de formação Cronograma e combinados	-Combinados para o bom andamento dos encontros / informações gerais sobre o formato da formação e cronograma - Reflexão sobre o trecho do filme, modelos de educação, como romper com a educação que “molda” as crianças. Pedagogia da opressão. - Paulo Freire – Pedagogia da autonomia - Objetivos da escola segundo Rubem Alves - Importância de conhecer o universo do aluno - Discussão sobre o professor iniciante e suas necessidades formativas - Quem é o professor iniciante?
04.04.2019 2º encontro	Leitura deleite Cantar e encantar – Professora formadora Célia Azevedo Tarefa: Com Kell Smith “Era uma vez” E pensar na nossa infância, na alegria de viver.	- Direito da escuta: “Ouvir o outro” - Oficina em grupos – dinâmica com a música “Era uma vez” Ivan Cruz - Campo de experiência: O eu, o outro e nós Escuta, fala, pensamento e imaginação

	Ficha diagnóstica de formação (análise) Leitura literatura entre criança e professora	- Atividade para o próximo encontro – Produção de texto – Reflexão sobre a relação da professora com a literatura
02.05.2019 3º encontro	Leitura deleite Memória literária das professoras Leitura é ... Texto: Por que o professor é fundamental para despertar nos alunos o gosto pela leitura – Mara Mansani – blog Nova Escola	- Discussão sobre a formação leitora da professora iniciante e de seus alunos - Necessidade de leitura – o poder da literatura - Relatos de experiências sobre a literatura - Leitura é conhecimento / é possibilidade de conhecer novos mundos da fantasia e da imaginação - Importância da leitura na sala de aula
16.05.2019 4º encontro	Leitura deleite Temática: Conceitos e teorias educacionais na Nova Base Comum Curricular – Um diálogo com o prof. Me. Samuel da Silva Mendes sobre o histórico da BNCC.	- O que é BNCC - Os princípios norteadores da BNCC, de uma matriz conceitual e estrutural, os conceitos de influência e de produção do texto - Adequação do PPP à BNCC - Análise do documento “Base Nacional Comum Curricular” com enfoque no papel do professor como mediador no processo de interpretação e implantação de políticas públicas educacionais, e dos princípios pedagógicos presentes no documento
13.06.2019 5º encontro	Leitura deleite Temática: Planejamento, metodologias e teorias que orientam a prática da professora, mesmo que não tenha consciência delas.	- Relevância do caderno de formação. O caderno passa a ser um local de consulta e guia para a práticas pedagógicas - Importância da poesia na formação leitora - Reflexão sobre os possíveis planejamentos, metodologias para o trabalho da professora - Planejamento no ensino fundamental; uma construção coletiva - Os entraves do planejamento na educação infantil
04.07.2019 6º encontro	Leitura deleite Temática: Relatório Descritivo – Professora Dr ^a . Jacirene Lima Pires	- Fragilidades dos relatórios descritivos de aprendizagem dos alunos - Campo de experiência e não objetivo de estudo - O brincar na escola tem que ter intencionalidade, não é brincadeira doméstica - O papel do cuidar para a educação infantil - A avaliação para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental
29.08.2019 7º encontro	Leitura deleite Letramento na Educação Infantil e Ensino Fundamental Relato de uma caminhada: caminhos da pesquisa Ma. Marly Souza Brito Farias	- Fala formadora Marly, sobre a importância do estudo para a profissão docente / o professor como pesquisador - Oficina com uso dos poemas / trabalho em grupos.
05.09.2019 8º encontro	Leitura deleite Letramento na Educação Infantil e Ensino Fundamental – O gênero Poesia Oficina – um deleite com poemas	- O poder da poesia / lidando com as emoções - Como planejar aulas motivadoras e de significado para as crianças
12.09.2019 9º encontro	Leitura deleite Letramento na Educação Infantil e Ensino Fundamental – Literatura Oficina de literatura	- A importância do trabalho com literatura para a formação das crianças - O papel do exemplo como estímulo de leitura para a criança - Oficina – Escolha de um livro e adoção de uma prática como recurso para apresentar a história às crianças
19.09.2019 10º encontro	Leitura deleite Letramento na Educação Infantil e Ensino Fundamental – Literatura	- Importância do trabalho com a literatura para o processo ensino-aprendizagem

	Socialização de práticas e possibilidades de Letramento e Literatura	- Como desenvolver o comportamento leitor nas crianças - O papel da curiosidade para aprender e ensinar
26.09.2019 11º encontro	Leitura deleite Letramento na Educação Infantil e Ensino Fundamental Socialização de práticas e possibilidades de Letramento e Literatura	- Apresentação dos poemas trabalhados pelas professoras - Compartilhamento de estratégias de leituras que podem ser desenvolvidas com as crianças, cartazes, pinturas, máscaras, entonação da voz, etc.
03.10.2019 12º encontro	Leitura deleite Socialização de práticas e possibilidades de letramento e literatura	- Socialização dos trabalhos desenvolvidos em grupo por escolas - Apresentação de poesia – linguagem literária, evocando a sensibilidade e do pensamento crítico, (apresentação feita pelas professoras).

Fonte: Acervo de anotações da pesquisadora 2019.

A formação teve como temas: Estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Planejamento e estratégias de leitura por meio das poesias. Eram passadas tarefas, para que as professoras em grupo apresentassem para todas as professoras as ações realizadas. A socialização das atividades planejadas e desenvolvidas em grupo com as demais participantes funcionou como mecanismo de aprendizagem e compreensão das dificuldades enfrentadas por cada escola de acordo com suas realidades.

No encontro de junho a formadora lançou a pergunta provocativa, “será que nascemos professora”? Após um breve momento de silêncio para reflexão individual ela completou, “para que ser professora e para quem”?

Deixando estas perguntas para reflexão do grupo das professoras, a formadora seguiu a pauta falando do planejamento e dos seus entraves, sendo que muitas respostas convergiram apontando para as principais dificuldades estão nas políticas públicas e na situação familiar das crianças.

Novamente a formadora lança uma provocação perguntando, “o que vêm na cabeça de vocês quando ouvem a palavra planejamento? ”

As respostas que sintetizaram os apontamentos do grupo foram: organizar, desejo, instrumentalizar, intenção e meta. Após as respostas a formadora seguiu apresentando as bases teóricas sobre o planejamento e sua importância para a atuação do professor. Enfatizou que o planejamento é para ser revisto, mudado, adaptado para as situações que surgem, e que o registro, o anotar é uma ação muito importante para o desenvolvimento do professor. Destacou também, que o planejamento deve ser feito de acordo com as necessidades dos alunos.

Esta formação teve como tema principal o uso das poesias como estratégia para o incentivo à leitura. A formadora sempre teve o cuidado com as fontes consultadas e sempre ressaltava a importância da teoria para a formação do professor. Alertava também para a necessidade de cada participante fazer suas anotações individuais para consultas futuras.

Outra marca desta formação é que as professoras eram instigadas a buscar novas estratégias para utilizar as poesias, mesmo usando textos clássicos usavam de criatividade para dar uma nova roupagem as histórias e/ou poesias.

O grupo de professoras era bem grande, principalmente porque teve a participação aberta aos professores experientes, composto aproximadamente por 70 participantes. Neste grupo tinha um número considerável de professoras experientes e muitas já em vias da aposentadoria. Percebo isso como um sintoma que a formação é válida e instigante para quem já está na estrada há bastante tempo.

Isso me levou a pensar o que nos caracteriza iniciantes ou experientes? Pois, quando aprendemos algo novo, ou quando temos contato com novas abordagens, somos iniciantes.

A maioria das participantes são professoras da Educação Infantil, uma vez que é a maior demanda do município atendendo a obrigatoriedade legal com este segmento. Outra situação também me chamou a atenção, o fato de muitas participantes não serem iniciantes e optarem por fazer a formação. Algumas já estão quase se aposentando, mas julgam importante ampliar seus conhecimentos e ressignificá-los.

Se tivesse que definir a formação em uma palavra, seria “acolhedora”. Foi assim que me senti, acolhida por este grupo grande ou brincando com as palavras “grande grupo”.

No último encontro da formação a professora formadora me solicitou que eu fizesse uma fala para o grupo reforçando a importância da formação voltada para o professor iniciante e a contribuição para o desenvolvimento profissional docente. Me senti muito valorizada com este convite que aumentou a minha responsabilidade enquanto pesquisadora desta temática e me instigou ainda mais a buscar novas fontes de experiências para ampliação do meu conhecimento.

Esta experiência me possibilitou conhecer a proposta da formação, os encontros favorecem a troca de experiências docentes e a experimentação de estratégias pedagógicas que promovam a aprendizagem dos alunos.

Em minhas observações e reflexões, deduzo que a formação deve favorecer a participação autônoma, reflexiva permitindo o retorno às práticas de maneira a alterar ou transformá-las em práticas mais exitosas para os alunos e, por conseguinte que o professor consiga desempenhar com domínio e prazer.

A condução da formação pela professora formadora, não só se baseou na apresentação de propostas e modelos do “como fazer”, mas também fomentou por meio de desafios as professoras a recriarem suas propostas e abordagens de uso dos poemas e livros com as crianças.

Concluo que a formação em 2019, dedicada as professoras iniciantes atingiu seus objetivos quanto ao uso das poesias, mas nas questões gerais do exercício da profissão, acredito que precisam ser retomadas. No que tange ao planejamento, abordado na formação, avalio que poderia ser mais aprofundado, talvez utilizando a estratégia da socialização por meio de oficinas realizadas durante os encontros.

Acredito que a formação proposta pela SEMED caminha na direção da formação como suporte ao docente iniciante e que a cada nova edição aprimora suas ações para atingir seus objetivos, ou seja, ajudar o docente a exercer sua profissão por meio do aprimoramento de suas práticas pedagógicas e mantendo sempre a chama do entusiasmo e sempre atentas as questões humanas.

5.2 Análise da formação CEFAPRO

No primeiro contato com a professora Valdelice de Oliveira Holanda, diretora do CEFAPRO/Rondonópolis, em maio de 2019, conversamos sobre a proposta de formação docente para os profissionais do Estado e os seus pilares para o desenvolvimento profissional dos docentes. O CEFAPRO Rondonópolis tem 23 anos e atende a 83 escolas.

Ela mencionou o Programa Pró-Escolas Formação na Escola (PEFE), que confere pontuação para o Processo de Atribuição da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer. Este programa faz parte da hora-atividade dos professores, correspondendo a quatro das 10 horas semanais. A adesão dos professores a este programa se dá de maneira compulsória e os pontos conseguidos servem para classificação para atribuição no ano seguinte. As horas dedicadas ao PEFE acontecem na escola, sendo o formato mais utilizado um encontro por semana.

Este programa tem por objetivo a formação centrada na escola, tendo como passos, diagnóstico, planejamento, desenvolvimento e avaliação.

Em 2019, os profissionais da educação estiveram em greve por 75 dias, com início em 27 maio e término no dia 14 de agosto, o que acarretou na interrupção do planejamento da formação para este ano.

Em entrevista narrativa com a professora Valdelice, ela me esclareceu que o órgão ainda não possui a formação do professor iniciante como política pública, que se trata de uma iniciativa de formação recente, mas que está no horizonte dos objetivos de formação do CEFAPRO. Algumas iniciativas para atender os iniciantes já tinham sido feitas, mas atender de forma global e entrar na pauta de formação do CEFAPRO, a primeira vez foi em 2018 para atender o volume de professores iniciantes ingressantes do concurso público de 2017, tendo como um dos motivos o grande número de professores que chegaram de outros estados do Brasil, sendo necessário uma adaptação à cultura local. Outro fator que desencadeou esta formação para todos os iniciantes ingressantes do concurso, segundo a professora Valdelice foi o grande número de queixas dos diretores de escolas quanto ao desempenho destes novos professores na escola.

Os professores aprovados no concurso público do Estado de 2017 assumiram as aulas em quatro momentos pré-estabelecidos em calendário do edital do concurso, sendo 1ª chamada abril de 2018, 2ª chamada junho de 2018, 3ª chamada agosto de 2018. E devido à greve dos profissionais da educação em 2019 tendo como uma das reivindicações a imediata convocação dos profissionais aprovados, em setembro de 2019 teve a entrada de profissionais da 4ª chamada. Assim, os professores tiveram contato com a formação em tempos diferentes e com a formação em andamento sendo, que os professores que assumiram o concurso nas primeiras chamadas tiveram a oportunidade de ter maior contato com o projeto de formação continuada.

Destaco ainda que o CEFAPRO em dezembro de 2018 ofereceu dois dias de encontro com os professores iniciantes que assumiram o concurso devido à necessidade diagnóstica, mediante o grande número de professores vindos de outros estados do país. Nestes encontros foram dados esclarecimentos sobre as questões sobre o estágio probatório, licenças, direitos, formação continuada – PEFE. Abaixo exponho o quadro com o planejamento dos encontros de formação voltada para o professor iniciante no ano de 2018.

Quadro 6 Formação CEFAPRO / Professor Iniciante

Local: Escola Polo e CEFAPRO – Carga horária total 20 horas

1º encontro 20/09 Temática GED (Diário eletrônico e rotinas do sistema) Atribuição/cargo Legislação pertinente Carga horária 03 horas	2º encontro 18/10 Temática Matriz curricular PPP Regimento Legislação pertinente Carga horária 03 horas
3º encontro 29/11 Temática Estágio probatório Lotação Remoção Contagem de pontos Legislação pertinente Carga horária	4º e 5º encontros CEFAPRO 03 e 07/12 Temática Políticas públicas de educação Aspectos do desenvolvimento profissional (carreira/promoção) Organização do trabalho pedagógico Legislação pertinente

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. *Participou como professora iniciante.

A primeira etapa da formação foi dividida em dois (2) encontros nas escolas polo. O grupo de professores iniciantes de todas as especialidades foi dividido devido ao grande número. Nestes encontros foram abordados temas administrativos, como férias, afastamentos, faltas injustificadas e o período probatório, que é de três (3) anos.

Na segunda etapa foram feitos encontros nos dias 3 e 7 de dezembro 2018 na sede do CEFAPRO. Estes encontros tiveram como pauta principal apresentar a proposta de formação do CEFAPRO, sendo evidenciado o papel inovador e de vanguarda dedicado à formação continuada docente. No encontro do dia 3 de dezembro contamos com a fala da professora Simone da Rocha sobre a origem do CEFAPRO Rondonópolis, história que se entrelaça com sua história pessoal como professora que luta pela formação continuada dos docentes no município de Rondonópolis e, que estimulou as iniciativas de acolhimento e formação continuada para professores iniciantes no Estado de Mato Grosso. Nestes encontros a professora Valdelice fez uma linha de tempo sobre a criação do CEFAPRO em Rondonópolis e seu papel na formação docente.

Em entrevista com a professora Valdelice, em fevereiro de 2019 para aprofundar os entendimentos sobre os encaminhamentos para a formação do professor iniciante, pude constatar a elaboração da “Matriz de Formação do Iniciante” o que servirá de guia para o planejamento das estratégias de formação, com intuito de amenizar os desafios do início de carreira docente.

Diante da indagação, como está sendo pensada a formação do iniciante? A professora respondeu que até o momento esta formação está nas mãos do CEFAPRO, mas agora isso terá que ser direcionado para as escolas. “Isso precisa aparecer no diagnóstico da escola, precisa estar presente no projeto da formação. Embora o CEFAPRO esteja assumindo esta formação de maneira global, é a escola que precisa assumir este papel, pois é lá o local de trabalho do professor.

A formação segue a orientação do documento “Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica” de 2010, pautado na formação em exercício, que o estudo deve contemplar teoria e prática e que o professor é responsável por sua produção de conhecimento e autoformação.

A formação segue um orientativo que determina os eixos que serão trabalhados, os eixos de 2020 serão iguais aos de 2019: Planejamento, Intervenção Pedagógica e Avaliação. O orientativo além dos eixos ele traz os encaminhamentos sobre o projeto, como carga horária, número de encontros, etc. O papel do CEFAPRO é ser mediador do processo de construção do Projeto de Formação e não o realizador. “O formador não pode escrever o projeto da escola, ele é proibido. O Projeto é da escola” (Professora Valdelice, entrevista 2020).

A formação docente se apoia no diagnóstico das necessidades de aprendizagens dos alunos, segundo a formadora “todos os anos os professores formadores precisam fazer um mapeamento das escolas por eles atendidas” (Professora formadora Valdelice, entrevista 2020), desta maneira eles geram uma planilha de dados sobre a escola e utilizam como dados os resultados das avaliações internas e externas. Cada formador (a) fica por período máximo de dois (2) anos em cada escola, para evitar reclamações e vícios.

A formadora disse que o CEFAPRO insiste com as escolas para que elas utilizem os dados de suas avaliações internas, pois “as avaliações internas são muito frágeis”, pois, as avaliações de larga escala não são suficientes para fornecer elementos de mudanças significativas, elas estão “meio cristalizadas”. Quando a escola apresenta o seu diagnóstico o, CEFAPRO dialoga no sentido de problematizar e analisar se este levantamento prévio está de acordo com as reais necessidades de aprendizagem dos professores e consequentemente dos estudantes.

O CEFAPRO defende a formação na escola no sentido da problematização do diagnóstico para direção das necessidades de formação. Segundo a formadora “houve um tempo

que o diagnóstico da formação era ainda mais frágil, o coordenador chegava na sala dos professores e perguntava: o que vocês querem estudar”? Ela afirmou ainda, “nós tivemos por um tempo que o lastro que se criava para o estudo temático da escola era baseado no desejo dos professores. Então, começamos a problematizar as temáticas de estudos” (Professora Valdelice, entrevista 2020).

Assim, é o diagnóstico que vai direcionar as temáticas de estudos que serão realizadas ao longo do ano. A formadora complementa que este levantamento das necessidades formativas “não é um campo tranquilo”, pois muitas escolas apresentam resistência, seja por parte dos docentes ou da gestão. Alguns chegam a dizer que não é papel do CEFAPRO direcionar estas temáticas, que o formador não deve interferir na escolha. Na avaliação da professora “O diagnóstico ainda é muito problemático”, por este motivo a formação de 2020 manterá os três (3) eixos: Planejamento, Intervenção Pedagógica e Avaliação. A Diretora esclareceu que o CEFAPRO não determina a retirada do tema escolhido pela escola e sim problematiza de maneira a fazer a equipe escolar a refletir sobre a coerência do tema abordado.

Outro pilar da formação é a concepção da formação centrada na escola, defendido na perspectiva de favorecer a reflexão da escola para sua realidade.

Segundo a professora Valdelice foi, solicitado aos formadores que eles fizessem um alinhamento entre o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Projeto de Formação e as avaliações. Isso deve-se a verificação que por muitas vezes a escola faz o diagnóstico de algum ponto no PPP, porém não aparece no Projeto de Formação, ou vice-versa. Tal situação leva a percepção por parte da equipe do CEFAPRO, que a formação que assume o papel de documento articulador das ações e não o PPP. “A gente consegue perceber que a escola hoje dialoga melhor com o Projeto de Formação em detrimento do PPP, e a gente quer que seja o inverso” (Professora Valdelice, 2020).

Após o recebimento do Projeto de Formação da escola, o CEFAPRO analisa e autoriza o início da formação, a escola não pode iniciar sem esta autorização, não é a escola que decide sobre o início dos estudos, tudo é balizado pelo CEFAPRO.

A formação vai retomar um nome usando anteriormente de “Sala de Educador”, pois este termo foi a nomenclatura que foi mais bem recebido pela comunidade escolar, portanto o nome que gerou maior identificação foi este. Como o texto que norteia a formação está sendo reescrito para se tornar uma política de formação, este será o nome adotado para a formação.

Sobre o texto da política de formação do Estado, segundo a formadora “temos um arremedo de uma política, temos um texto político, mas ainda não é uma política de formação” (Entrevista, março de 2020).

A formação voltada para o professor iniciante teve sua implantação em 2018, antes disso o CEFAPRO promoveu algumas ações para os iniciantes, como um ensaio influenciado pelas pesquisas e discussões teóricas acerca da relevância da formação para esta fase docente. Devido ao grande número de professores que assumiram o concurso em 2018. Foram feitos (2) dois encontros com todos os professores que assumiram o concurso no município de Rondonópolis.

Em 2019 foi elaborada uma matriz de formação para o professor iniciante, que vai nortear as ações para elaboração dos projetos de formação na escola. Vale ressaltar que participei da elaboração desta matriz, contribuindo com o apontamento de algumas necessidades formativas e teóricas que sustentam a necessidade da formação específica para o professor iniciante.

A formadora ressaltou que o diálogo da escola com o CEFAPRO é fundamental para o melhor desempenho desta formação. A formação do iniciante estava centrada no CEFAPRO, mas ela tem que ser direcionada para a escola.

O surgimento da necessidade da matriz de formação voltada para o iniciante deve-se principalmente ao alto índice de reclamações e apontamentos que os diretores reportavam ao CEFAPRO sobre as dificuldades dos professores iniciantes em se adaptar ao novo contexto, provavelmente por estar entre a graduação e a inserção profissional.

Outro ponto que foi destacado pela Diretora é que o CEFAPRO tem outro desafio que surgiu com o ingresso dos novos contratados no último concurso, é a de formação para os coordenadores iniciantes, pois foi constatado que além de muitos professores serem iniciantes, assumiram a coordenação das escolas, o que irá demandar novos esforços e estratégias no sentido de auxiliar a atuação deste profissional para além da docência.

A proposta de formação para os professores iniciantes para 2020, estava prevista para acontecer em encontros com pequenos grupos, de maneira voluntária, não será obrigatória a participação. Em função da pandemia da covid-19 este planejamento foi suspenso até que seja possível aglomeração de pessoas.

Após a leitura do documento orientativo de 2010 e análise dos dados evidenciados nas entrevistas com a professora Valdelice, entendo que o Estado do Mato Grosso por meio da

SEDUC está construindo uma política de formação para os profissionais da educação. E o CEFAPRO Rondonópolis tem papel preponderante na construção da política de formação, bem como implementação das ações e estratégias de formação, e que agora tem preocupação traçada na política com os professores iniciantes. Para Reis (2010), política pública é todo conjunto sistemático de ações e procedimentos inter-relacionados, publicamente adotados por autoridade governamental com o propósito de lidar rotineiramente com algum tema específico. Embora, qualquer organização possa adotar uma ‘política’ para lidar com determinado assunto, tipicamente reserva-se a qualificação de política pública para designar as políticas adotadas por governos, sejam eles locais, nacionais ou regionais (REIS, 2010, p. 1).

A partir da definição de Reis (2010), compreendo que ainda não podemos dizer que o Estado do Mato Grosso possua uma política de formação, pois ela, não segue procedimentos sistematizados e podem mudar de acordo com o governo, uma vez que ainda não está estabelecida como normatização a ser seguida como uma política de Estado, independentemente do governo que possa estar no poder.

Como professora iniciante julgo que a formação de 2018 para os professores iniciantes estabeleceu um começo importante para o repasse de informações gerais, mas não atingiu as questões de acolhimento na escola, nem orientações sobre o uso do sistema para lançamento de dados como frequência e conteúdo, nem informações no campo pedagógico. Espero que no próximo momento estas situações sejam levadas em consideração de maneira a ajudar aos professores novatos que chegam as escolas.

Pelas análises dos documentos das redes e ouvindo as responsáveis pela formação, fica evidente que a SEMED já iniciou ações de indução e que a SEDUC vem elaborando um programa de apoio e formação a iniciantes, mas este ainda se encontra em elaboração.

Assim, apropriando-me do conceito de Wong (2004) sobre a indução, compreendo que o projeto Sala do Educador e de formação do iniciante da SEMED, são iniciativas de formação que proporcionam a indução dos professores a refletir, estudar e desenvolver atitudes e práticas do seu trabalho para melhorias e conseqüente crescimento profissional, porém, para ser caracterizado como uma política de indução à docência, é preciso que esteja sistematizada, organizada e regulamentada pelo estado de Mato Grosso e município de Rondonópolis.

Entender como se dá os percursos formativos das redes, quanto ao professor iniciante foi de suma importância para realizar a leitura das narrativas que se entavam nos memoriais de formação.

5.3 Memoriais de professoras iniciantes: as narrativas autobiográficas desvelando processo de inserção e seus desdobramentos

Esses eixos foram edificados nas questões e nos objetivos que nortearam esta investigação.

Como recurso didático sintetizei as principais evidências e escolhi alguns excertos acerca do processo de escolarização e formação inicial, antes de adentrar na exposição das análises dos eixos da pesquisa. Esclareço que esse percurso formativo colabora para compreensão dos indícios de constituição da imagem docente das participantes da pesquisa.

Os memoriais sempre trazem mais elementos do que aqueles que a princípio se tem a pretensão de investigar, em minhas análises encontrei aspectos riquíssimos que configuram as participantes como professoras, mulheres, mães, esposas, filhas, estudantes e tudo isso faz delas as profissionais de hoje.

Alguns destes relatos são tão íntimos e marcantes, que por muitas vezes o meu coração se encheu de emoção e os meus olhos de lágrimas. Percebi o tamanho da minha responsabilidade diante da confiança destinada a mim, pois que eu estava, de certo modo, penetrando na intimidade das participantes.

No movimento de garimpar os elementos presentes nos dados alinhados aos objetivos e eixos da pesquisa, encontrei questões muito relevantes para a constituição deste novo docente, pois tudo o que viveu antes da sua conclusão do curso inicial tem influência no que o profissional será. Sobre isso Marcelo (2009), destaca que a identidade profissional é indissociável do desenvolvimento profissional e menciona que fatores como a escola, os contextos políticos, as experiências passadas fazem parte do processo da constituição da identidade profissional. Para ele a identidade docente é um reflexo de como nos vemos, como queremos ser vistos é um processo contínuo e evolutivo. Os docentes passam a ser a soma das experiências anteriores com a escola, com os professores, com a família e atribuem sentidos e significados somados com a formação inicial, contínua e sua prática profissional. Esta

constituição como professor se dá em um longo caminho percorrido desde quando era aluno até a sua inserção como profissional da educação.

Desta maneira sintetizei os elementos que julgo serem os mais diretamente relacionados às questões da pesquisa, como as marcas das lembranças da escolaridade das participantes. As memórias sobre as experiências com a (pré-escola) aparecem com ênfase para o entusiasmo com a escola, bem como sensações de insegurança, desconforto e medo. As lembranças da primeira professora são fortes e aparecem em todas as narrativas, tendo marca positiva, e referência de segurança.

As marcas familiares estão presentes em todos os memoriais e apontam o quanto o papel da família é relevante e traz carga importante na construção da identidade docente, como a representação do professor, em especial a primeira professora, nos valores da escola e nas relações de autoridade. Diante da riqueza do material levantado, destaco os principais pontos que julgo os mais relevantes para o meu estudo, são eles:

- ✓ Pouca escolaridade dos pais;
- ✓ Importância para o estudo;
- ✓ Cobrança dos pais por bons resultados;
- ✓ Apenas a mãe comparecia as reuniões de pais.

Quanto ao interesse em ser professora, três professoras relatam o seu interesse pela docência desde o ensino médio quando optam pelo curso de Magistério, outras fazem esta escolha pelo curso de Magistério, uma vez que não tinham como cursar o curso superior de Pedagogia ou outra licenciatura, mas deixam explícito o desejo em cursar um curso superior.

Já nas primeiras leituras dos memoriais formativos, pude constatar as diferentes realidades das participantes quanto à maneira como se deu a formação inicial em ensino superior. Ressalto, que em todos os relatos ficou evidenciado o grande entusiasmo com a docência e a vontade de “acertar” na profissão.

Neste caminho percorrido pelas participantes entre a escolarização e a formação inicial, outro aspecto que julguei importante para minha pesquisa são os motivos que levaram as professoras a escolher o curso de Pedagogia e a futura profissão docente.

Os apontamentos das professoras sobre a opção pelo curso de Pedagogia me ajudam a compreender qual imagem as participantes tinham sobre a Pedagogia e a atuação docente. É possível verificar que o interesse pela Pedagogia tem vários motivos, que vão desde o grande

entusiasmo e definição prévia do curso como sendo a única alternativa satisfatória, até a matrícula do curso por não ter condição de fazer outro, sendo esse a única opção de curso superior.

Assim, os principais pontos evidenciados sobre a opção pelo curso de Pedagogia são:

- ✓ Ser professora/ dificuldades enfrentadas;
- ✓ Opção pela Pedagogia sem saber quais eram as possibilidades do curso para atuação profissional;
- ✓ Não havia desejo em cursar Pedagogia.
- ✓ O sonho em ser professora;

Quanto ao ideal de ser professora, as narrativas também demonstram que algumas desde muito tempo enxergavam na profissão professor, uma realização, algo a ser alcançado e outras participantes que não se viam professoras e que, portanto, essa não era uma escolha profissional.

Outro aspecto revelado é que algumas professoras não sabiam o que propriamente o curso de Pedagogia poderia oferecer como proposta de trabalho e que no caminhar do curso muitas destas participantes foram conhecendo e se encantando pela Pedagogia e pela profissão de Professora, afirmando que estão seguras e felizes nas escolhas que fizeram. A fim de apresentar o que concluí com minhas leituras, trago abaixo alguns fragmentos representativos das narrativas autobiográficas, dívidas entre aquelas que falam sobre a escolha do curso, o desconhecimento, e o encantamento com a docência. A seguir apresento alguns excertos para elucidar as análises que mencionei acima.

- Ser professora/ dificuldades enfrentadas

As professoras Mary e Rosa, mencionam suas dificuldades para cursar Pedagogia, por não existir Faculdade na cidade onde morava e por falta de recursos financeiros. Vejamos,

Em Alto Garças naquele tempo no ano de 1999 não tinha faculdade e nem universidade na minha cidade, então terminei o ensino médio e não consegui ingressar no ensino superior. Meu sonho de graduação ficou adormecido por 13 anos (Professora Mary, 2019, M1).

Tinha grande vontade de avançar nos estudos, mas por questões financeiras e pessoais ainda não era possível (Professora Rosa, 2019, M1).

A professora Rosa narra que fez magistério a nível ensino médio, quando morava na Bahia. Ao se mudar para Rondonópolis teve dificuldades de encontrar trabalho como docente, assim ela desempenhou outras funções, no comércio até finalmente conseguir ser contratada para atuar em uma creche, onde teve o seu primeiro contato com a docência no município de Rondonópolis. A professora assim se expressa:

[...] já estava ficando desesperada com a situação, até que um dia fui chamada para substituição em uma creche. Foi pouco tempo de experiência, mas bastante relevante (Professora Rosa, 2019, M1).

Após o rompimento deste contrato, ela permaneceu durante nove (9) anos desempenhando outras funções fora da docência para manter a sua família. Em 2011 ela é nomeada para o cargo de AAE – Apoio Administrativo Educacional – Infraestrutura do Estado para trabalhar em uma escola no período matutino, era sua tão sonhada chance para cursar Pedagogia e ser professora.

Nessa época vi a grande oportunidade de fazer um curso superior, então decidi que iria cursar Licenciatura Plena em Pedagogia por já trabalhar em escola e por já ter uma pequena experiência bastante satisfatória na área. Nessa ocasião fui participar do cursinho pré-vestibular, a fim de conseguir uma vaga. Dediquei o máximo aos estudos, graças a Deus consegui a vaga que tanto almejava, fui estudar Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso no ano de 2012 (Professora Rosa, 2019, M1).

A professora Rosa apresenta seu esforço para conseguir entrar na universidade e cursar Pedagogia, sinalizando a dificuldade para fazer um curso superior e que infelizmente no Brasil ainda podemos considerar, um privilégio, pois uma grande parte da sociedade não tem acesso.

- Opção pela Pedagogia sem saber quais eram as possibilidades do curso para atuação profissional

Dentre as narrativas, trago o que expressou Flor do Deserto em seu memorial, pois representa o que tabulei, anteriormente.

Em 2009 comecei a fazer a graduação em Pedagogia, porém quando entrei no curso a única coisa que sabia sobre ele, era que trabalhava com crianças e que era licenciatura plena, não tinha mais informações. Tinha escutado algumas pessoas falando que se uma pessoa não queria ser professora, não tinha que fazer o curso de Pedagogia. Então conversando com um professor ele me disse que tinha outras áreas de atuação do pedagogo sem ser só a sala de aula (Professora Flor do deserto, 2019, M1).

- Não havia desejo em cursar Pedagogia.

Clara e Flor do Deserto são enfáticas ao afirmarem:

O começo da faculdade confesso que estranhei um pouco, mas aos poucos fui me acostumando e me apaixonando e amando o curso e Pedagogia (Professora Clara Nunes, 2019, M1).

Não queria ser professora porque não gostava, não achava que tinha vocação e não queria dar aula. Mas, no decorrer do curso fui gostando e me identificando com a profissão docente (Professora Flor do Deserto, 2019, M1).

- O sonho de ser professora

Dentre as participantes, há aquelas que sinalizam a escolha pela profissão, pelo desejo de ser professora

Sempre sonhei em ser professora e estar ali depois de tanto tempo era uma das melhores coisas que poderiam ter acontecido em minha vida e realmente foi (Professora Jasmim, 2019, M1).

Em abril de 2016 coleí grau e finalmente o meu sonho foi realizado, ser professora não é um trabalho fácil, principalmente para quem está iniciando a docência. Mas por enquanto me sinto feliz na profissão que escolhi seguir (Professora Mary, 2019, M1).

Nos trechos destacados estão evidenciados elementos que configuram a escolha da profissão e os seus significados para a construção da identidade docente. Tais excertos não se diferem das pesquisas que discutem sobre a escolha profissional, mas, esse levantamento, nos ajuda a conhecer como essas professoras chegam a docência.

A seguir exponho a análise dos eixos que guiaram esta pesquisa para que os objetivos fossem alcançados.

5.4 Inserção no espaço educativo, primeiras experiências na unicodocência e ações de indução em narrativas autobiográficas

Após a compreensão das questões que envolvem os processos de escolarização e os motivos das participantes pela opção do curso de Pedagogia, trago a análise do primeiro eixo da pesquisa **Inserção no espaço educativo**: lembranças memoradas da passagem de aluna a professora iniciante, revisitando as marcas da formação inicial. Neste eixo, exploro as vivências em início de carreira e da vida profissional.

Considero que a construção da identidade docente é um processo contínuo e fruto de muitos reflexos das vivências do indivíduo ao longo de seu percurso formativo e que “ninguém se forma no vazio” (MARTINS; ANUNCIATO, 2018, p. 4), sua formação dar-se-á na ação, reação e interação com os contextos.

É com esse entendimento que apresento o quadro abaixo, porquanto sintetiza os caminhos da análise sobre como foi se apresentando a entrada destas professoras iniciantes no contexto escolar. A partir da organização das narrativas que compõem esse quadro, começo o diálogo dos indícios de constituição da imagem docente, por meio das lembranças da passagem de licencianda a professora iniciante, especialmente o momento de inserção à unicodência.

Quadro 7 Eixo 1 - A inserção no espaço educativo

EIXO	SUBEIXO	DESCRIPTOR
A inserção no espaço educativo	Imagem da Formação inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão sobre a licenciatura
	Primeiros contatos com a docência por meio dos estágios	<ul style="list-style-type: none"> • Marcas dos estágios ou dos programas de iniciação à docência. • Lembranças dos estágios, valor para atuação docente. • Insegurança diante dos desafios da futura profissão. • Identificação com a Educação Infantil • Vivências nos estágios.
	Primeiros contatos com a docência como professoras unidocentes	<ul style="list-style-type: none"> • O acolhimento. • Relação com os docentes. • Primeiras experiências com o processo ensino-aprendizagem.
	Angústias e insegurança com a nova profissão	<ul style="list-style-type: none"> • Subjetividade no desempenho das atividades docentes • Domínio do conteúdo
	Acompanhamento da Gestão no momento da inserção à docência	<ul style="list-style-type: none"> • Orientação para o início dos trabalhos docentes
	Impressões sobre a docência	<ul style="list-style-type: none"> • Memórias

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A formação inicial é a etapa da formação formal realizada em instituições de ensino superior com o propósito de preparar os futuros professores para o exercício da profissão. Nestes espaços formativos são oportunizados os conhecimentos teórico-práticos necessários para atuação profissional no campo da educação.

Segundo Mizukami (1996), é na licenciatura que o futuro professor adquire conhecimentos que compõem seus quadros referenciais para a profissão que vai exercer futuramente.

Parto do pressuposto que a formação inicial não é o lócus final do processo formativo de qualquer profissional. Assim, como em outras profissões, o professor vai atuar em um cenário marcado pela imprevisibilidade e mudanças sucessivas, surgindo então outras necessidades formativas.

Imersa na reflexão sobre o papel da formação inicial e suas estimativas que envolvem a dimensão profissional do futuro professor que ingressa na universidade com entusiasmo, objetivos e expectativas que nem sempre é atuar como professor. Recorro as suas lembranças de escolarização e formação inicial e costuro fio a fio as memórias formativas das professoras participantes desta pesquisa, somando-se aos relatos sobre a inserção profissional vividas por elas. Justifico esse olhar, ao crer que “A construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional” (MARCELO, 2010, p. 8).

Assim, as experiências vividas pelas participantes, sendo positivas ou negativas, serão referências que ajudarão no processo de virem a ser professoras. Fui construindo o entendimento que tais vivências são determinantes pela motivação ou desmotivação com a futura carreira profissional.

Subeixo – Imagem da formação inicial – descritor reflexão sobre a licenciatura

Nas narrativas sobre a formação inicial identifiquei algumas percepções das professoras quanto a relação com os colegas, com os professores, a relação com os conhecimentos teóricos e práticos. Neste subeixo, trago as memórias das participantes sobre a “Imagem da formação inicial” e suas reflexões sobre as situações mais relevantes da licenciatura em Pedagogia.

Aqui apresento o relato da professora Rosa sobre suas impressões sobre o curso de Pedagogia.

A universidade foi um espaço onde construí grandes amizades e isso me ajudou muito, possibilitado assim reuniões para discutir textos e realizar trabalhos propostos pelos professores, podendo assim trocar ideias e estabelecer profícuos diálogos sobre os assuntos abordados nos textos e também na sociedade (Professora Rosa, 2019, M1).

O ensino superior proporciona possibilidade da interlocução sobre vários assuntos, o que gera um despertar para muitos assuntos até então ignorados, ou que não havia possibilidade

para o debate das ideias. Talvez o destaque da Professora Rosa para este ponto da sua formação inicial é que esta abertura para o diálogo não seja favorecida nos outros níveis de ensino, onde o professor é o centro da aprendizagem e o detentor da fala.

A professora Letícia destaca a importância dos professores quanto ao encorajamento para permanecer no curso e superar os desafios, inclusive com a timidez. Em seu depoimento deixa explícito o quanto o acolhimento aos acadêmicos pode ser uma referência positiva à formação. Vejamos:

Quando entrei na universidade achei que não iria concluir meus estudos. Logo de início, muitos trabalhos acadêmicos para serem apresentados a turma. Com o tempo fui me acostumando, e até mudava o tom de voz ao apresentar. Para que eu superasse esse grande desafio, tive alguns professores que foram fundamentais. Estes não perdiam a oportunidade de elogiar, encorajar e motivar. Foram professores sensíveis, que demonstraram empatia e amor aos estudantes, e a arte de ensinar (Professora Letícia, 2019, M1).

A professora Ágata destaca a importância dos professores na formação inicial para o favorecimento do despertar do senso crítico, colaborando na construção da identidade docente.

Nossa turma de Pedagogia foi o máximo tivemos muitos altos e baixos, tivemos professores que nos fizeram ser muito críticos e sempre brigar por nossos direitos, também fizemos muitas amizades. Vi que muitas vezes nós temos uma visão errônea sobre “os professores”. Bom minha carreira profissional se deu logo após o nosso baile de formatura, saímos de nossa festa e nossa turma toda foi fazer o seletivo, todos nós tivemos uma boa colocação e cada um foi para uma escola trabalhar (Professora Ágata, 2019, M1).

Já a professora Jasmim fala do papel dos professores da graduação na sua identificação com a profissão escolhida.

Os meus professores foram maravilhosos e a professora que me tornei hoje agradeço a cada um deles, pois foram eles que me fizeram encontrar “a Jasmim professora” (Professora Jasmim, 2019, grifos da autora, M1).

Nessa narrativa é perceptível a importância dos professores, da formação inicial da Jasmim, para sua constituição enquanto docente.

Os relatos das professoras Flor do Deserto e Mary rompem com a ideia de alguns estudantes do curso de Pedagogia, que repetem um conceito a senso comum, que a teoria não tem relação com a prática.

A professora Flor do Deserto explica que nos seus primeiros contatos com a realidade escolar, foi possível relacionar a teoria estudada durante o curso, com a prática a ser

desempenhada na escola, conseguindo até distinguir qual teoria sustentava determinada prática. Considero importante destacar seu relato.

A formação inicial é mais dedicada aos estudos da teoria da Pedagogia. Estudamos muitos teóricos, no início da graduação e não entendia como eles poderiam ajudar na minha prática. Porém, na minha docência pude verificar que eles podem muito fundamentar a prática. A nossa prática tem um fundamento teórico, a forma como eu me posiciono na sala de referência diz em qual teoria pedagógica estou fundamentada (Professora Flor do Deserto, 2020, E1).

A Professora Mary vai compreendendo no processo que teoria e prática são indissociáveis e, assim narra,

Na formação estudamos teorias que na prática inicial não fazem muito sentido. Ao longo do tempo essas teorias vão ser validadas e passam a fazer sentido com as experiências vivenciadas no dia a dia com os alunos (Professora Mary, 2020, E1).

Nas memórias reconstituídas das professoras aparecem, as principais marcas da formação inicial, elas emergem evidenciando aquilo que foi mais relevante para cada uma. Para a professora Jasmim a elaboração do TCC foi marcante, sobre isso ela diz,

A construção do TCC foi um momento espetacular em minha formação, pois foi neste momento que tudo fez sentido, é como se cada disciplina, cada aula, cada experiência vivida fosse peças de um grande quebra-cabeças que estavam todas próximas umas das outras, porém não encaixadas pois estava faltando algo para atribuir sentido a tudo. E com essa experiência vivida é como se eu tivesse encontrado o sentido que estava faltando para completar esse grande quebra-cabeça: “a Jasmim Professora” (Professora Jasmim, 2019, grifos da autora, M1).

Em suas narrativas ela vai contextualizando o processo de tornar-se professora e, é interessante que vai adjetivando seu nome próprio “a Jasmim Professora”, constituindo sua identidade docente.

Trago o excerto a seguir, pois a professora Jasmim em poucas palavras resume todo o seu sentimento em relação ao curso de Pedagogia

Foram quatro anos de muito esforço, dedicação, estudo e experiências vividas que marcaram por completo a minha vida (Professora Jasmim, 2019, M1).

“A Graduação em Pedagogia: um sonho realizado”, este título foi utilizado pela professora Jasmim no trecho que ela escreve sobre a opção pelo curso de Pedagogia, fica

evidenciado o seu entusiasmo e satisfação com a aprovação para fazer o curso, até porque ela demorou para concretizar este desejo.

A cada disciplina, a cada aula assistida eu ia me identificando cada vez mais com o curso, agora eu tinha a certeza concreta que ser professora era o que eu realmente queria e sentia que esse “ser professora” já fazia parte de mim. Os meus professores foram maravilhosos e a professora que me tornei hoje agradeço a cada um deles, pois foram eles que me fizeram encontrar “a Jasmim professora (Professora Jasmim, 2019, grifos da autora, M1).

A professora Clara Nunes, sinaliza a situação de estranhamento com o curso e o encantamento que vai surgindo ao longo do tempo.

No começo da faculdade confesso que estranhei um pouco, mas aos poucos fui me acostumando e me apaixonando e amando o curso e Pedagogia (Professora Clara Nunes, 2019, M1).

Diante das impressões expostas pelas professoras, reflito sobre a questão que algumas pessoas fazem a opção pelo curso de Pedagogia, com as representações que carregam dos seus contatos com a escola, mas não tem noção da amplitude do curso, podendo causar as sensações de estranhamento a partir do contato com os conteúdos e temáticas do curso, mas quando tem identificação com a futura profissão, passam a se interessar e admirar a carreira docente.

Subeixo - Primeiros contatos com a docência por meio dos estágios

Este subeixo tem a verificação voltada para os primeiros contatos com a docência ainda na formação inicial, experiências que se dão por meio do estágio supervisionado como disciplina obrigatória do curso de licenciatura de Pedagogia. Nas narrativas das professoras sobre este momento da formação inicial, nenhuma mencionou ter participado do Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), portanto só tiveram experiências com o Estágio Supervisionado.

A partir das leituras das narrativas foi possível constatar que a maioria das participantes tem identificação com a educação infantil, já que é o segmento que elas têm as primeiras experiências profissionais. Neste eixo também são contempladas as questões de relação com os docentes, insegurança diante dos desafios da profissão, choque com o “novo” contexto escolar e as primeira experiências com a prática de ensinar.

- Marcas dos estágios e dos programas de iniciação à docência

O estágio é o período onde o futuro professor tem aproximação com a realidade escolar deixando marcas importantes para a confirmação ou não da continuação na profissão docente, bem como vai sendo construída a identidade docente a partir das impressões vividas neste período. O estágio “é um espaço-tempo de reflexão e produção de saberes e fazeres, socialmente construídos, em um processo identitário de aprendizagem docente” (ALVES, 2014, p.15), sendo oportuno para a associação teoria e prática e poder ser experimentada.

A maioria das professoras teve o seu primeiro contato com a docência por meio dos estágios oportunizados durante o curso de Pedagogia. Mas, a professora Rosa teve esse primeiro contato logo após a conclusão do magistério reforçando a identificação com o desejo de ser professora.

Fiquei dando aula nessa instituição durante dois anos. Apesar de ter sido pouco tempo, mas foi suficiente para saber se era mesmo a profissão de professor que gostaria de exercer (Professora Rosa, 2019, M1).

Para Alves (2014, p. 48, grifo do autor), O estágio é visto “na perspectiva *do* lugar de aprendizagem que ocupa no processo de iniciação à docência, a partir de uma perspectiva histórica do lugar ocupado pelo Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura”.

Com base nos relatos foi possível compreender que os estágios foram marcantes para o encontro com a realidade docente e certeza da continuidade na profissão escolhida.

Sobre os primeiros contatos com a docência e a formação da identidade docente, Alves (2014) argumenta que,

O estágio e o PIBID como espaços-tempo da formação inicial tornam-se uma aprendizagem que articula, num espaço e num tempo, o saber-fazer e o conhecimento da estagiária/bolsista sobre a docência. [...] a partir das vivências e experiências com o estágio supervisionado e com o PIBID como rituais de iniciação na constituição da identidade docente (ALVES, 2014, p. 48-49).

Sobre as lembranças dos estágios durante o curso de Pedagogia foi unânime a menção quanto a sensação de medo, angústia e insegurança diante do enfrentamento da sala de aula e os desafios da docência. Porém, os relatos também apresentam que em contato diário com a rotina da escola e da sala de aula, esses sentimentos vão se transformando para entusiasmo, satisfação e aumento da segurança. Para ilustrar esta afirmativa trago os trechos das professoras

Karen e Flor do Deserto, com os relatos sobre os momentos de angústia e entusiasmo durante o estágio:

No início é aterrorizante, porém no decorrer das atividades desenvolvidas compreendia o estágio como uma experiência frustrante, pois idealizamos realizar várias coisas nos planejamentos e na prática se mostram sem sentido e desvinculada realidade do aluno, apesar do período de observação existir, o mesmo é irrelevante no sentido de conhecer a realidade do sujeito (Professora Karen, 2019, M1).

[...] No segundo ano da Graduação fomos conhecer uma escola particular, uma creche, uma EMEI e uma escola do Estado onde tivemos entrevista com a (o) diretora (o), uma coordenadora (o) e uma professora (o). Já no terceiro ano fomos para regência em uma creche do Município, a regência foi em dupla e eu fiquei com uma amiga minha que tinha experiência como professora no Ensino Fundamental. Eu tinha uma noção de sala de aula porque trabalhava como auxiliar de Educação Infantil na creche Cáritas. No quarto ano fomos para regência no Ensino Fundamental em uma escola do Estado, foi uma experiência diferente porque tinha experiência com crianças e não com adolescentes. Por fim, ao terminar a graduação quis continuar trabalhando na Educação Infantil que me identifiquei muito” (Professora Flor do Deserto, 2019, M1).

Com a experiência do estágio eu aprendi a enfrentar a minha timidez e a encarar de frente meus medos. (Professora Jasmim, 2019, M1).

As professoras Clara Nunes e Mary destacam o valor dos estágios para sua constituição como docentes.

Do curso de Pedagogia, o que me marcou mais foram os estágios, com os quais tive contato logo no início do curso. Eles contribuíram para o meu estímulo de seguir na profissão de professora (Clara Nunes, 2019, M1).

O estágio para mim é uma situação bem relevante. É nessa fase que temos contato com o público que iremos trabalhar (Professora Mary, 2019, M1).

A iniciação à docência por meio do estágio supervisionado possibilita uma unidade teórico-prática, podendo ser vivenciada no cotidiano escolar. O estágio supervisionado “como espaço-tempo da aprendizagem docente, num movimento de reflexão sobre a ação/intervenção, tomando a aproximação desses dois momentos da vida universitária do futuro professor como o *locus* da atuação profissional (a escola), contribuindo no processo da construção da identidade docente” (ALVES, 2014, p.15).

A seguir apresento pelos relatos como o estágio se configura como elemento central para a escolha da profissão.

- A partir dos estágios a confirmação da escolha da profissão docente

O contato com as situações da futura profissão oportunizadas, por meio do estágio, tem papel relevante no otimismo com as atividades e funções do ser professor e servem para reafirmar o prosseguimento na profissão. Conforme a professora Clara Nunes (2019) relata,

As experiências que passei durante o estágio, foram determinantes para que eu escolhesse permanecer na profissão docente. Elas foram muito ricas e me ajudaram a entender muitos conceitos vistos nas aulas da graduação (Clara Nunes, 2019, M1).

Esse relato da professora iniciante se aproxima da constatação de Alves (2015), pois para o autor o estágio supervisionado é importante para experimentação de situações que vão reforçar o entusiasmo com a profissão docente e atenuar algumas dificuldades com os primeiros contatos com a profissão, pois o cenário de atuação não será totalmente desconhecido.

Subeixo: Primeiros contatos com a docência como graduadas

Neste subeixo sobre os “Primeiros contatos com a docência como graduadas”, reuni elementos evidenciados nas narrativas como: Choque com o “novo” contexto escolar, a relação com os docentes, as primeiras experiências com o ensinar, entusiasmo com a profissão, vontade de ensinar e a maneira como se deu o acolhimento no momento de chegada à escola.

- O acolhimento no momento da chegada na escola

Quando chegamos em qualquer lugar desconhecido naturalmente estamos inseguros e ansiosos, mas quando isso ocorre no local de trabalho parece ter um peso maior, pois seremos analisados, julgados e muitas vezes não sabemos o que fazer. Portanto, o momento do acolhimento aos professores novatos deveria merecer especial atenção. Vou compreendendo que a maneira como se dá o acolhimento ao professor iniciante impactará em sua motivação e segurança na realização do trabalho e até na permanência ou não na escola. Portanto, apresento o relato da professora Flor do Deserto para exemplificar a importância do acolhimento positivo.

Em fevereiro de 2016 comecei a trabalhar no contrato como professora da Educação Infantil com crianças de 5 anos em uma escola do Município. Também fui muito bem recebida pela diretora, coordenadoras e professoras dessa escola. [...]. Penso que o acolhimento no lugar que vamos trabalhar é de

suma importância e influencia muito na inserção da carreira docente, esse acolhimento nos deixa mais confiantes e mais fortes para vencer os desafios e as dificuldades que iremos encontrar no caminho. Não saímos da graduação preparados totalmente para ser um bom professor, aprendemos e nos tornamos bons professores na nossa prática diária. Cada dia temos algo novo para aprender, sempre seremos professores iniciantes porque cada ano letivo são crianças novas, famílias novas, insegurança, frio na barriga, expectativas, medos, entre outros (Flor do Deserto, 2019, M1).

O trecho expõe a influência da boa receptividade na escola para fortalecer os sentimentos de confiança e força para lidar com os desafios inerentes da docência, e que a formação inicial não é suficiente para preparar o professor para todas as situações, que o professor se torna bom profissional, no exercício diário da sua profissão. Outro ponto interessante do texto da professora Flor do Deserto, é que ela diz que a cada ano letivo os professores passam a ser iniciantes, pois muda o contexto da atuação, novos estudantes, pais, coordenação, etc. Neste sentido, apropriei-me de para Marcelo (1999), ao afirmar quando professor muda de segmento, nível ou escola, ele se torna novamente professor iniciante. Portanto, as impressões da professora indicam a importância do acolhimento e acompanhamento nos primeiros contatos do docente com a escola.

Nestes primeiros contatos com os profissionais da escola, em alguns casos inicia-se pelo conhecimento da estrutura física, como quadras, refeitório, salas de aula, laboratório de informática. No caso da professora Ágata os seus primeiros contatos com a escola foram com a diretora que apresentou as dependências da escola e favoreceu um ambiente propício para o diálogo entre as duas professoras novatas o que facilita a identificação e o vínculo com a instituição de ensino. Dividi o relato da professora para demonstrar os momentos de apresentação da escola, conversa com a outra professora também novata e as primeiras impressões sobre a escola. Na primeira parte do relato consta a forma de apresentação da estrutura física da escola pela diretora e a conversa entre as duas professoras novatas.

[...] fomos fazer um passeio na escola, a diretora nos mostrou os ambientes e nossas salas. Deixou-nos à vontade para nos conhecer, começamos uma conversa (Professora Ágata, 2019, M2).

Me chamou a atenção a maneira como a professora Ágata expressou a sua exploração pela escola com o objetivo de conhecê-la, ela usou a palavra “passeio”, parece remeter a uma ideia de ronda não sistematizada, meio informal. Posteriormente, em entrevista confirmei esta minha percepção com a professora Ágata, que completou que os ambientes foram apontados e

nomeados, sem muitas explicações. Quanto ao contato com as professoras no momento da chegada a escola a professora Ágata relatou,

[...] a outra professora novata me disse que estava com medo de trabalhar ali, perguntei o porquê? E ela me respondeu que todos que trabalhavam lá não gostavam das exigências, principalmente em relação as coordenadoras, uma em específico faziam até uma referência a cor dos olhos “a coordenadora dos olhos verdes” e ela iria ver se conseguia mudar de escola. Me perguntou se eu iria permanecer respondi que sim, pois seria uma experiência boa já que eu tinha acabado de sair da faculdade e seria bom ter pessoas que fossem exigentes (Professora Ágata, 2019, M2).

Neste trecho, o diálogo das duas professoras novatas sobre especulações sobre a escola e o ambiente de trabalho, uma professora fala do seu medo de trabalhar na escola por causa da fama das exigências da equipe gestora e especial de uma coordenadora conhecida, como a dos “olhos verdes” e que em função deste medo ia até tentar trabalhar em outra escola. Observo a força das falas intimidatórias quando não se conhece a escola, a disseminação do medo por meio da ideia de exigência dos profissionais. A narrativa da professora Ágata (2019), mostra sua capacidade de resiliência, condição que ajudou a professora a suavizar os dilemas do início da carreira docente.

Outro fato ocorrido durante o momento da chegada do professor iniciante à escola é o de o professor não ser recebido pela equipe gestora, ficando a carga de outro funcionário da escola, no caso da professora Rosa, ela foi recebida pelo secretário escolar que por questões das suas atividades profissionais não sabia dar nenhuma informação que orientasse a professora quanto a turma que iria assumir, provocando dúvidas de como ela iria proceder.

Quando me apresentei à escola, quem me recebeu foi o secretário, pois nem os coordenadores nem o diretor se encontravam na escola. O secretário foi bastante receptivo, porém não soube passar nenhuma orientação sobre o plano de curso e nem sobre planejamento das aulas, apenas informou que eram três turmas dos 4º anos e eram organizados por área e cada turma tinha aluno com deficiência intelectual (Professora Rosa, 2019, M2).

O fato da professora não ter sido recebida pela equipe gestora provocou preocupação e ansiedade, de certa forma obrigando-a a buscar alternativas por ela mesma.

Isso me preocupou cada vez mais, pois no outro dia já tinha que assumir a sala, e não sabia o que preparar para os alunos, mas tinha vontade de realizar um bom trabalho, foi quando percebi que tinha que adotar minha intuição e buscar conteúdos por mim mesma, preparando algo que pudesse conhecer os alunos (Professora, Rosa, 2019, M2).

Neste ponto que a professora alega que utiliza da intuição para o seu fazer pedagógico e a busca por conteúdos e criar estratégias para conhecer os alunos, recorro a Vaillant e Marcelo (2012) quando explicitam sobre a produção do conhecimento docente que “os geram e possuem conhecimentos derivados de sua interação com situações práticas” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p.92), o que segundo os autores se denominou conhecimento profissional, sendo uma fusão do conhecimento prático com o conhecimento pessoal. E “que aprender a ensinar significa começar a gerar esse conhecimento que só se adquire em contato com a prática” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p.92). A constatação dos autores e os depoimentos das professoras Rosa (2019) acima e aqui o da Clara Nunes (2019) “dessa maneira o desenvolvimento do trabalho ficou a meu critério não tendo orientação ou auxílio de qualquer membro da escola”, ilustram esta busca individual pelo conhecimento.

Considero que os professores iniciantes utilizam boa parte de intuição na aplicação de práticas e posturas no exercício do ensinar, pois que as situações que surgem não são exatamente iguais aquelas vistas como exemplo na formação inicial, sendo necessária a adequação das propostas e ações de acordo com o contexto em que se está inserido. “Aprender a ensinar é um processo que não se sinaliza com a formação inicial e que tem a ver mais com a aprendizagem experiencial e ativa do que com a imitação ou aplicação de destrezas” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p.92).

Chegar em um local novo por si só já desperta sentimento de insegurança e ansiedade, mas quando parte do grupo de pessoas demonstram certo distanciamento ou como no caso da professora Letícia, que os pares fazem comentários que inibem o desejo de permanecer na escola, são situações que além de marcar a entrada do professor ingressante também tem efeito no seu interesse e em suas práticas de ensino. De certa maneira este comportamento parece carregar um pouco de sarcasmo no sentido de repassar a sensação já vivida pelos professores que atualmente estão na posição de experientes, fazendo com que os iniciantes experimentem tais sensações.

[...] fui bem recebida pela maioria, mas percebi que alguns colegas queriam me assustar para me fazer desistir da turma. Mas, outros já me animavam e encorajavam (Professora Letícia, 2019, M2).

No caso da professora Clara Nunes, ela foi bem recebida e o fato de estar com mais professoras que, também, estavam assumindo o concurso, parece ter lhe dado mais conforto.

Fui bem recebida pela equipe gestora da escola e por parte dos docentes, como eu não estava sozinha eu e mais quatro colegas de concurso aprovadas recebemos as orientações e regras gerais pela coordenadora (Professora Clara Nunes, 2019, M1).

A professora também relata que teve uma recepção amistosa por parte dos docentes e que as orientações que recebeu foram as relacionadas as regras e normatizações gerais, passadas igualmente para as cinco (5) professoras recém-chegadas. Ela complementa que “foi bem sucinto, a coordenadora foi agradável e simpática, mas sentiu falta de um acompanhamento mais efetivo” (Professora Clara Nunes, 2020, E1).

O choque com o “novo” contexto escolar ou como Huberman denominou “choque de realidade” é o período marcado pelo confronto entre o cenário idealizado pelo professor durante sua formação inicial e com a realidade da escola. Marcelo (1999, p. 28), define este período “de confrontação inicial do professor com as complexidades da situação profissional”. Huberman (2013) e Garcia (1999), definem que o início da carreira é um período marcado pelo tateamento, exploração e choque do real. É importante dizer que segundo Marcelo (1999), estas situações não são vivenciadas por todos os docentes, portanto não são de “passagem obrigatória” a todos, porém os estudos evidenciam a presença de similaridades significativas nesta etapa inicial dos docentes em sua vida profissional.

Diante do contato com a realidade da profissão, tendo que assumir toda a responsabilidade diante dos desafios, muitos docentes tem a sensação que não vão dar conta e sentem vontade de abandonar a docência. A professora Karen (2019) apresenta isso em seu relato o dilema entre permanecer ou abandonar a profissão.

No início me sentia perdida, me sentia desorientada, sem saber se desistia de tudo ou se eram situações rotineiras da profissão. No fundo sentia vergonha de desistir, afinal era minha profissão que eu escolhi, assim me senti na obrigação de continuar na escola (Professora Karen, 2019, M2).

Sobre esta vontade de abandonar a profissão Marcelo (2009) afirma que a característica da docência como uma profissão que se desenvolve em maior solidão e isolamento, por muitas vezes, sensação experimentada por muitas professoras iniciantes, que diminuem o prazer do trabalho docente, bem como despertando a vontade de abandonar a profissão, conforme o relato acima da professora Karen.

Ao iniciar a docência, percebi que a realidade na sala de aula era diferente daquilo que estudei na formação, acho que como eu muitas pessoas pensam assim ao iniciar na docência (Professora Flor do Deserto, 2020, M2).

Na narrativa acima evidencia-se a contradição entre o conhecimento adquirido na formação inicial com a realidade prática da docência, tal contradição não se dá com conhecimento teórico, mas em relação às idealizações frente ao experienciado. De acordo com Mizukami (2010) e Marcelo (2009), os professores iniciantes deparam com a contradição entre os ideais adquiridos durante a formação inicial e os primeiros contatos com a profissão.

Os professores iniciantes encontram os mesmos problemas e desafios que os professores experientes enfrentam, no entanto, os iniciantes experimentam doses maiores de estresse e incerteza, pois possuem menos referências e condições para enfrentar esta situação. (VAILLANT; MARCELO, 2012).

O relato da professora Rosa aponta uma questão que julgo muito importante, aliás foi esta sensação de não pertencimento que me fez investigar o fenômeno do acolhimento ao professor iniciante, tal sentimento provoca sensações de tristeza e desmotivação para os trabalhos.

Outro momento que eu também sentia não fazer parte daquele ambiente era quando estava na sala dos professores e ouvia de alguns colegas comentários que me faziam sentir como uma intrusa que ocupou o lugar de alguém. Esses comentários eram feitos apenas por alguns não conformavam com a perda da vaga de uma colega que trabalhou muito tempo na escola, a maioria foi bastante acolhedora (Professora Rosa, 2019, M2).

A professora Rosa aborda um desconforto recorrente nos relatos de muitos professores iniciantes que assumiram o último concurso público, tal situação é relatada nas duas redes de ensino. Como as escolas trabalham com um quadro de professores contratados que em alguns casos permanecem na mesma escola por muitos anos. Quando chega a escola um professor que foi aprovado em concurso, o sentimento da comunidade escolar e o discurso do senso comum repercutido é de que o professor concursado está “tomando” o lugar do colega professor. Assim, além de todas as dificuldades já relatadas no início da docência, soma-se também nestes casos a situação de rejeição, deixando o professor iniciante ainda mais inseguro e sozinho, fazendo com que não se sinta bem, tendo o sentimento de não pertencimento àquela escola.

Quando chegava em casa na primeira semana como concursada chorava angustiada. No entanto, toda essa situação me ajudou superar, perseverar e ser cada vez mais forte como pessoa e professora. A cada desafio enfrentado, mais coragem sentia (Professora Letícia, 2019, M2).

A professora Letícia, nos primeiros dias viveu sensações de angústia e tristeza diante do confronto com o trabalho na escola, mas com o passar dos dias, foi se fortalecendo e se sentindo mais segura para enfrentar os desafios. Ela e muitos outros professores iniciantes, passam por isso, mas será que precisa ser tão penoso? Acredito que se os professores iniciantes pudessem contar com o suporte de programas de indução à docência, este sofrimento seria amenizado.

- Relação com os docentes / Primeiras experiências com o ensinar

Outro fator importante que emerge no trabalho é a relação interpessoal com os outros professores, isso tem impacto na estima, sentimento de pertença ao grupo e aprendizado e adoção de práticas de ensino.

As professoras falam das suas vivências estando no lugar de quem ensina e não mais de quem aprende, assumem o protagonismo da ação de ensinar. Embora, na ação de ensinar, que é um momento delicado, em que precisam aprender escolher os procedimentos didáticos e atividades que mais se adequam ao conteúdo, que necessitam aprimorar o planejamento e ter uma maior compreensão da elaboração dos planos, projetos didáticos, sequências didáticas e aprender a preencher os diários e usar o sistema *on-line*, nos memoriais não fica evidente como se dá esse processo de apoio.

Vejamos o que as protagonistas vão deixando as marcas de suas primeiras experiências. A professora Karen, assim que concluiu o curso de Pedagogia, teve seu primeiro contato com a profissão em um contrato curto como professora substituta em Rondonópolis e logo depois assumiu o concurso público do Estado.

Quando assumi o concurso e me apresentei na escola, fui recebida pela coordenadora. Foi uma conversa muito genérica, assim, ela foi explicando questão de horário para o planejamento e informações gerais. Acredito que o que eu recebi não foi adequado e não foi suficiente para os meus trabalhos na docência. Não tive nenhuma formação em relação ao planejamento das aulas ou sobre o funcionamento do *software* usado na escola para lançamento de dados. Acho que nossa conversa foi na terça-feira e no dia seguinte eu já teria que lançar os conteúdos programáticos e as avaliações por aluno. Sobre as essas avaliações para serem feitas no sistema, nada foi explicado anteriormente. Como deveriam ser feitas essas avaliações? Quais os critérios que deveriam ser adotados nessas avaliações? Então ficou muito solto, me senti mal. E, agora quais são os seus critérios que eu uso? Porque os meus critérios não serão iguais das outras professoras e principalmente, da professora que saiu, porque que eu não fazia a menor ideia do critério que ela usava. Aí eu fiquei totalmente perdida, essa conversa não foi suficiente para o desenvolvimento do meu trabalho, me fez falta mais informações em relação

ao sistema, em relação ao planejamento, as aulas de apoio, então as questões que ficaram muito vagas para mim (Professora Karen, 2019, E2).

Ela destaca que na conversa inicial, recebeu informações genéricas sobre o planejamento, especificamente relacionadas aos dias destinados para este fim e o formato, que é realizado de forma coletiva, mas que não foi orientada no sentido de compreender as etapas e rotinas para elaboração do planejamento e nem sobre o uso do *software*. Observei que o apoio ao professor iniciante quando da sua chegada à escola é primordial para guiar o profissional em suas primeiras atividades.

Dando continuidade às questões sobre o planejamento a professora narra que,

É, foi uma grande ajuda, o planejamento coletivo. Porque aí, eu dialoguei com as professoras, sobre o que estava acontecendo na sala de aula, apesar de não ser a professora que tinha feito o planejamento para esta turma, porque eu não sabia o que estava sendo feito e como que estava organizado, isso me ajudou um pouco na minha prática. Porém, teve alguns momentos em que eu me senti mais perdida se tivesse seguido, tudo arrisca do meu planejamento coletivo, porque às vezes tinha conteúdo, tinham atividades que constavam no planejamento, porém, eu verificava que ainda não tinham sido trabalhadas na turma. Então, eu ficava indo e voltando, com conteúdo e voltando com atividades, porque algumas constavam no planejamento como se já tivessem sido trabalhadas, mas, em sala eu verificava que não tinha sido trabalhado, aí eu tinha que retomar do início para depois trabalhar outras atividades, então, a minha realidade da sala de aula pesou um pouco, pois, [...] quando você faz um planejamento coletivo, você não tem muita autonomia, porque tem que usar o que as professoras do mesmo ano escolheram para ser trabalhado. (Professora Karen, 2020, E2).

Fica evidenciado a importância do planejamento coletivo para o professor que está iniciando suas atividades, pois, as experiências dos professores experientes servem como guia para saber de onde partir e como utilizar as atividades, porém a redução da autonomia citada pela professora Karen, também pode reduzir a capacidade analítica-reflexiva da professora para a realidade de aprendizagem dos seus alunos, podendo, às vezes, desencadear em um conformismo e até mesmo aplicação de conteúdos e atividades inapropriados para determinado momento para aquela turma.

A professora chama atenção para o uso do livro didático, “[...] no planejamento não constava o livro didático, então eu comecei a trabalhar só com as atividades impressas”, mas nos primeiros contatos com a turma, verificou que era utilizado pelos alunos, então ela decidiu “[...] usar o livro como uma ferramenta pedagógica, somando com as atividades planejadas” (Professora Karen, 2020, E2). Ao ouvir o relato da professora, evidenciei que muitas vezes o

uso do livro didático fica negligenciado, não que ele deva ser o instrumento principal de aprendizagem, mas ele serve como um apoio interessante na condução da socialização de conteúdos.

Outro ponto ressaltado pela professora é relacionado as práticas adotadas pelo professor “ Observei nos primeiros dias que os alunos praticamente não faziam cópias do quadro, então aos poucos fui adotando esta prática” (Professora Karen, 2020, E2). Segundo observação da professora, os alunos estavam acostumados a fazer as atividades impressas, mas não estavam familiarizados com a prática da cópia de textos. A professora após sua observação e verificação da necessidade dos alunos ela adota uma nova prática pedagógica, segundo a sua avaliação quanto à desenvolvimento de uma nova competência, seja a cópia do quadro, seja cópia de textos impressos no caderno. Segundo a professora a prática da cópia possibilita o desenvolvimento de habilidades motoras e de memorização ortográfica.

Com relação a maneira como foi recebida pelos professores ela diz,

Porém, aqui diferente da escola anterior contei com o apoio dos professores que me auxiliaram em relação as minhas dúvidas e dificuldades [...] Sou muito grata a todos que me acolheram e me ajudaram nesse momento do planejamento (Professora Karen, 2019, M2).

A professora disse que recebeu amparo dos professores com suas dificuldades e esclarecendo suas dúvidas, principalmente no que diz respeito ao planejamento coletivo, porém, não fica explícito um programa de apoio sistematizado que venha atender às suas dúvidas e necessidades formativas.

Sobre a maneira como foi recebida pelos outros professores a professora Letícia relatou que foi bem recebida pela maioria dos professores “eles foram educados e agradáveis comigo, mas, no decorrer dos dias não me sentia integrada, ficava um pouco isolada”, a professora deixa claro que embora tenha sido recebida com educação pelos colegas, sentia-se deslocada, sensação já evidenciada em pesquisas sobre a inserção do professor iniciante.

Os professores iniciantes pela pouca experiência em sala de aula, precisam de orientação de experientes (MARCELO, 2010). Muitos necessitam de suporte no que concerne ao planejamento de aulas e escolhas de recursos, na organização e gestão da sala de aula, e na otimização do tempo da proposta didática.

No que diz respeito a socialização dos professores, Nóvoa (2006) escreveu sobre a necessidade do cuidado com os professores iniciantes. Ele lança o questionamento: Como

cuidamos dos jovens professores? E o próprio autor responde: “O pior possível”. Pois, quando têm início na docência, “eles vão para as piores escolas, têm os piores horários, vão para as piores turmas, não há qualquer tipo de apoio. Eles são “lançados às feras” totalmente desprotegidos” (NÓVOA, 2006, p. 14).

Para Nóvoa (2006), este é um problema sério da profissão docente e alerta para a necessidade de “construir formas de integração mais harmoniosas”, para minimizar os efeitos da “sobrevivência individual” que mantém o professor em um fechamento individualista. O autor adverte que se esta questão não for resolvida, agravará a dificuldade na solução dos outros problemas enfrentados nesta fase da carreira profissional.

André (2018) complementa que esta situação de isolamento pode dificultar ou impedir a socialização do professor iniciante, o que pode dificultar seu percurso profissional e podem provocar sentimento de insegurança e desejo de abandonar a profissão. A pesquisa realizada por (Silva, 2018), participante do grupo de pesquisa Investigação, trouxe dados interessantes sobre o abandono da profissão, logo no início da carreira. Evidenciando que as dificuldades enfrentadas nesta fase, sem o devido apoio podem levar a desistência da profissão.

Complemento que é preciso se sentir bem no local de trabalho, criar laços e ter o sentimento de pertença aquele espaço e, assim, realizar os trabalhos com segurança e prazer.

- Entusiasmo com a profissão- Reconhecendo o desejo de ser professora

Dentre os sentimentos que emergem nos primeiros contatos dos docentes com a profissão, algumas narrativas trazem o entusiasmo com o trabalho docente, reafirmando a escolha mesmo diante dos entraves que surgem nesta fase da carreira. Na transição de estudante a docente, quando o professor se depara com a realidade de trabalho “A descoberta traduz o entusiasmo, a vontade de experimentar, a euforia por ter seus próprios alunos, sua sala de aula e por se sentir parte de um grupo profissional” (ALMEIDA, 2020, p. 5).

Sobre o seu entusiasmo com a docência, as professoras Clara Nunes, Ágata e Flor do Deserto expõem:

Amo de paixão trabalhar com a educação, hoje em dia não me vejo mais fora da educação (Professora Clara Nunes, 2019, M1).

Não poderia fazer outra coisa, sou apaixonada com minha profissão. É muito gratificante ser professora (Professora Ágata, 2019, M1).

Essa expressão da professora Ágata (2019), “Não poderia fazer outra coisa”, resume o encantamento com a docência, ela sintetiza o sentimento de aqui sou feliz.

Mesmo quando estou cansada e com muito trabalho para fazer, basta entrar na minha sala de aula, que me sinto feliz. Tudo muda de cor, fica colorido, quando estou com os meus alunos podendo fazer a diferença na vida deles (Professora Flor do Deserto, 2019, M1).

É gratificante, talvez sirva como um bálsamo ler estes depoimentos que traduzem a motivação com a profissão em meio a tantos desafios e uma esfera de descrédito e pessimismo com a docência que fazem parte do discurso do senso comum, impressões presentes nas escolas e no restante da sociedade. As professoras Mary e Rosa, sinalizam as dificuldades encontradas no caminho percorrido até chegarem à docência e a grande satisfação em superá-las. Assim, elas narram:

Não foi fácil chegar até aqui, mas consegui me encontrar como professora e a gostar do que faço, pois, ensinar é uma profissão nobre que deveria ser mais valorizada e com uma remuneração melhor do que a que recebemos. Esta é a profissão que escolhi e por mais difícil que sejam os enfrentamentos do chão da escola, sinto que sou capacitada e estou sempre buscando me aperfeiçoar para melhor exercer minha função de ensinar (Professora Mary, 2019, M1).

A professora Mary, enfatiza sua busca por aperfeiçoamento com o intuito de ser uma professora melhor e abaixo ela confirma sua identificação com a profissão escolhida.

Fiquei dando aula nessa instituição durante dois anos. Apesar de ter sido pouco tempo, mas foi suficiente para saber se era mesmo a profissão de professor que gostaria de exercer. (Professora Mary, 2019, M1).

Foi uma experiência bastante significativa em minha formação, pude perceber o quanto é difícil ser professor, é um trabalho bastante árduo, porém gratificante. Um exemplo que recordo até hoje de uma aluna quando conseguiu ler pela primeira vez, ela veio em minha direção toda contente me abraçar e falar que tinha conseguido, vir o olhinho dela brilhar. Isso me comoveu muito, e decidi que era essa profissão que iria levar adiante (Professora Rosa, 2019 M1).

As professoras afirmam que apesar dos desafios e incertezas nos primeiros contatos com a docência, reafirmaram a vontade ser professora. No balanço das leituras e análises uma satisfação enorme em me deparar com relatos acima, reafirmando a satisfação com a escolha da profissão docente eles trazem também os principais sentimentos vividos nos primeiros dias da carreira profissional. A pesquisa de Martins (2015), evidencia essa satisfação pela escolha

da profissão, ao narrar o processo de inserção de uma professora iniciante que acompanhou, durante o seu primeiro ano de docência, em 2014.

Nos memoriais autobiográficos, há também registros de angústias e inseguranças quanto à carreira escolhida.

Subeixo: Angústias e insegurança com a nova profissão - Subjetividade no desempenho das atividades docentes

Sobre as questões ligadas aos primeiros contatos dos professores iniciantes, Marcelo (2009) apresenta uma investigação realizada com Flores, em 1997 identificaram as principais dificuldades vivenciadas por professores que participaram do estudo, sendo elas:

- Que os problemas se situam fundamentalmente no campo didático, principalmente no que se refere às decisões do ensino e, ainda, ao grande número de alunos em sala, à motivação dos alunos, as dificuldades em atender as diferenças individuais e, as questões de indisciplina.
- Geralmente os professores tentam solucionar suas dificuldades, recorrendo muito pouco aos professores mais experientes.
- Falta de apoio e orientação, que geram sensação de solidão e insegurança que agravam a dimensão e a intensidade dos problemas sentidos.

As narrativas das professoras que participaram do estudo que trago, evidenciam agonias, que expressam ora como queixas, ora como desculpas, como expressa Professora Karen (2019, M1) “como adequar o tempo das atividades, ora sobra, ora falta”, já Professora Rosa, (2019, M2), “não vou conseguir atender a turma e a criança com necessidades especiais”. Tais dados me levam a compreender que sejam proteções para sofrimentos emocionais diante dos desafios de uma profissão relacional e que lida com certeza da incompletude e do fracasso. Este sentimento de incompletude ou impotência surge quando o docente enfrenta a realidade do seu trabalho, às vezes surgem as sensações de impossibilidade para realização das atividades. “Tais impossibilidade e incompletude se fundamentam na ideia de que todo ato educativo traz consigo o empreendimento do fracasso, dada a paixão humana pela ignorância, além do fato de ser relacional, o ato é sempre dependente do outro, sendo imprevisível e contingente” (PEREIRA, 2011 *apud* SOUZA NETO; CERNY, 2018, p. 11). Atrevo-me a tentar explicar o uso da

expressão paixão humana pela ignorância, o autor usa a base da psicanálise de Lacan, que afirmava que “o ensino é o avesso de uma paixão”, porque há uma paixão pela ignorância (PEREIRA, 2011).

Trazendo para o meu universo docente, traduzo esta paixão pela ignorância quando encontramos resistência em nossos alunos e até nos professores diante do desafio de aprender. Pois, aprender não é um ato espontâneo, ele muitas vezes é árduo e sempre que podemos queremos adiá-lo ou desviar para outros afazeres mais prazerosos. E muitas vezes, nos contentamos em deixar para lá, já que não querem aprender.

Para Pereira 2011,

É muito comum nós professores assombrarmos-nos ou paralisarmos-nos diante da vontade de ignorância do outro, de deixá-lo de lado, de entregá-lo aos especialistas ou, numa espécie de fadiga sádica, de abandoná-lo à sua própria sorte – como se disséssemos: ‘se você não quer aprender, não importa, eu também não vou ensinar’ (PEREIRA, 2011, p 39, grifo do autor).

No início da carreira a sensação de medo e insegurança diante das incertezas e do pouco domínio para lidar com as situações práticas é muito predominante entre os professores iniciantes. O medo no momento da busca pelo trabalho aumenta diante do desafio de não ter experiência com a docência, sobre isso a professora Ágata diz,

Quando entrei na escola a diretora veio até mim, ela estava junto, fazendo limpeza, a primeira coisa que ela me perguntou se eu já havia trabalhado se eu tinha experiência, isso já me deixou aflita, falei que não, ela me olhou e fez outra pergunta se eu estava disposta a aprender respondi que sim. (Professora Ágata, 2019, M2).

Os questionamentos pertinentes da diretora despertaram em Ágata insegurança diante da realidade de não possuir experiência com a docência, mas em seguida Ágata sentiu conforto ao perceber que a diretora estava disposta a ajudá-la. De acordo com Souza Neto (2018), é preciso refletir sobre as competências subjetivas do desenvolvimento profissional e a importância destas subjetividades para o desenvolvimento docente. Estas subjetividades emergem como: “insegurança, medo, desconforto, falta de consciência, falta de formação, inadequada, incompletude, impossibilidade, não saber o que e como fazer, etc.” (SOUZA NETO, 2018, prefácio p. 8).

Elucidando tais sensações de insegurança temos os relatos:

O meu primeiro contrato foi um grande desafio, pois ao mesmo tempo que eu sentia uma grande vontade de fazer a diferença para meus alunos, também

sentia a insegurança e o medo de não dar conta da situação onde me colocava (Professora Jasmim, 2019, M2).

No início das minhas atividades me sentia insegura para atuar como professora, tive dificuldades para administrar o tempo, ora faltava, ora sobrava tempo para realização das atividades propostas (Professora Karen, 2019, M2).

Na sala que iria trabalhar tinha matriculado um menino autista. Me vi diante de mais um desafio, com medos e insegurança porque não sabia nada sobre o autismo, mas me surpreendi muito porque ele era um menino inteligente, que gostava de desenvolver as atividades, fazia as atividades das letras do alfabeto com capricho, entusiasmo e era o primeiro a terminar (Professora Rosa, 2019, M2).

Além de todas as sensações de insegurança e ansiedade diante do desafio de assumir a sala de aula, carregando o peso da responsabilidade pela aprendizagem dos alunos, a professora Rosa teve um fator de ampliação desta situação que era o fato de ter uma criança portadora de autismo, mas esta angústia aos poucos foi dando lugar a segurança e ao entusiasmo com os avanços da criança. Ao ler este trecho me lembrei de Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (1996), quando disse que “quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender”, ou seja, nesta relação dialética a professora Rosa aprendeu a superar seus medos e a lidar com uma criança autista e a criança por meio de uma interação educativa afetiva, conseguiu desenvolver aprendizagem no caso aqui descrito sobre o alfabeto, fica evidenciado que a docência é uma profissão relacional. A professora Letícia, também teve sua primeira experiência como docente tendo uma criança autista em sua sala, sobre isso ela diz:

A turma era a 1º fase do 1º ciclo, composta por 26 alunos, sendo um autista. O aluno autista as vezes gritava e era agressivo, jogando material nos colegas. Pois, estava em processo de adaptação escolar, e reagia de forma alterada a qualquer mudança na rotina, e ao barulho. E o mais complicado da situação é que ele ficou sem auxiliar até o meio do ano. O processo de aprovação e contratação de uma auxiliar para ele foi muito lento. Uma experiência desafiadora para mim em início de carreira. Em muitos momentos me senti perdida (Professora Letícia, 2019, M2).

Assim como a professora Rosa, a professora Letícia relata sua sensação de estar “perdida” diante do desafio de lidar com uma criança autista e mais 25 crianças logo ao assumir o concurso.

Abaixo a professora Clara Nunes também relata sua angústia ao assumir o concurso público, onde surgiram inseguranças diante da mudança de escola e segmento de ensino.

Em setembro de 2019, assumi o concurso público do estado de Mato Grosso na vaga de professora de nível fundamental, e me mudei para Rondonópolis para assumir uma turma de terceiro ano do primeiro ciclo. Senti que um novo desafio estava por vir, foram dias de muito estudo, para iniciar os trabalhos com o ensino fundamental, muitas dúvidas me atormentavam, mas encarei o desafio com coragem e vontade de fazer a diferença para as crianças e os pais que depositam a confiança no nosso trabalho (Professora Clara Nunes, 2019, M2).

A professora antes de ser aprovada no concurso público do Estado em 2017, ela atuava na Educação Infantil e teve experiência anterior com a educação profissional no SENAI. Conforme Marcelo (2009), que diz que o professor iniciante não é apenas aquele que assume as atividades logo após a formação, mas toda vez que o professor muda de escola ou segmento ele é iniciante, portanto volta a ter sentimentos de insegurança e medo diante do novo cenário de atuação.

[...] embora sentisse aquele frio na barriga de insegurança e receio diante dos desafios de ensinar, de ser aceita pelas crianças e pela estagiária porque elas já tinham se adaptados a antiga professora e gostavam muito dela. Mas graças à Deus fui muito bem aceita pelas crianças, pelos pais e pela estagiária, tivemos uma parceria muito boa e ela me ajudou a conhecer as crianças e os pais (Flor do Deserto, 2019, M2).

Então por estar iniciando a docência não conseguia por muitas vezes resolver alguns problemas de mau comportamento dentro da sala e quando levava para a direção e coordenação da escola não recebi nenhum respaldo, muito menos dos pais dos alunos. Foi muito difícil para mim concluir aquele ano, mas não desisti e no final deu tudo certo (Professora Mary, 2019, M2).

Nestes relatos fica muito latente a sensação de incapacidade ou fragilidade para ensinar, podendo ser interpretada como uma “sensação de impotência docente mediante seus vieses ou, dito de outra forma, a mola-mestra de um sentimento de insuficiência diante do qual não há mesmo condição de se fazer nada” (PEREIRA, 2011, p.37).

Na experiência da professora Mary (2019), ela destaca a sua dificuldade em lidar com as situações de domínio de classe e falta de apoio da direção e coordenação da escola, demarcando o quanto é importante para o professor iniciante ter o suporte da equipe gestora.

A subjetividade nas ações e práticas docentes pode ser entendida como uma espécie de relação de dependência entre o consciente e o inconsciente do professor. Pois, a empregabilidade das técnicas pedagógicas estará diretamente ligada às influências da psique do professor; portanto, não vão seguir apenas aos padrões didáticos, estarão também recebendo reflexos da maneira como lidam com as emoções.

O ato de ensinar requer algumas competências que são subjetivas como segurança, motivação, senso de responsabilidade, desejo de empreender e inovar. De acordo com Souza Neto (2018), essas competências possuem elementos que interferem no desenvolvimento profissional, portanto surge a necessidade de conhecer e “compreender como os professores se relacionam com os ‘saberes que não dominam’, como mobilizam ou não o desejo de mudança, como enfrentam um novo desafio e como se conscientizam para a necessidade de avançar seu processo de formação” (LUNARDI-MENDES; SOUZA-NETO; SEPTIMIO, 2016 *apud* SOUZA-NETO, 2018, p.105, grifo do autor).

O ato de ensinar é por si só é subjetivo, portanto também impreciso e inacabado.

Quanto a subjetividade a professora Karen, 2019 narra que:

A profissão docente é uma das mais complexas, pois a subjetividade é muito presente no desenvolvimento das atividades (Professora Karen, 2019, M2).

A subjetividade apontada pela professora Karen, está presente na prática docente, pois as ações e atividades pedagógicas são adotadas e assumidas pelo docente de acordo com sua visão e sensibilidade, não seguem procedimentos padronizados.

A complexidade da profissão apontada pela professora Karen é esclarecida por Roldão (2007), quando diz que tal complexidade é devida à “[...] miscigenação de elementos pessoais e profissionais no desempenho docente” [...] (ROLDÃO, 2007, p. 97), e esta miscigenação dificulta a elucidação da natureza da ação docente.

Quanto ao conhecimento necessário para assumir a docência, Roldão (2007) afirma “ser o conhecimento profissional o “elo mais fraco” da profissão docente aquele em que importa investir como alavanca capaz de reverter o descrédito, o desânimo, o escasso reconhecimento” (ROLDÃO, 2007, p. 97, grifo da autora). Em seus estudos a autora ressalta que estes pontos são repetidamente identificados na investigação a respeito do desenvolvimento profissional de professores. No relato abaixo é possível verificar a fragilidade do conhecimento profissional para o desempenho da função docente:

Ao ingressarmos no mercado de trabalho passamos por muitas dificuldades, com a docência não é diferente, penso até que os enfrentamentos são maiores. Por termos a formação em docência muitos acreditam que já saímos prontos da faculdade e que não necessitamos de ajuda. Porém esta não é a realidade, pois, ao adentrarmos no chão da escola, descobrimos que não possuímos vivências suficientes para enfrentarmos os grandes desafios que é ensinar (Professora Mary, 2019, M2).

A respeito do ponto que a professora Mary diz sobre a sensação que não recebeu a ajuda necessária, configurando abandono e solidão, Marcelo (2010) alega que “os mestres e professores, geralmente, enfrentam sozinhos a tarefa de ensinar. Somente os alunos são testemunhas da atuação profissional dos docentes” (MARCELO, 2010, p. 15-16). O autor complementa alegando que “o isolamento, como norma e cultura profissional, tem certas vantagens e alguns evidentes inconvenientes para os professores” (MARCELO, 2010, p. 16). Este isolamento favorece a criatividade, a liberdade para o professor iniciante superar suas limitações, porém como desvantagem, ficam limitadas as interações que permitem o aprendizado como troca entre os pares.

- Percepções sobre a docência

Sobre as principais percepções das professoras iniciantes muitas questões são relatadas, como o entusiasmo para ensinar, o sentimento de identificação com a profissão, a relação entre a teoria e a prática, o medo de não dominar o conteúdo, medo de não conseguir manter a disciplina da sala e de lidar com os pais. Assim, a professora Letícia afirma que percebe sua responsabilidade como docente e que está muito satisfeita com a profissão escolhida.

Todas essas experiências foram fundamentais para a minha qualificação profissional. Hoje, tenho grande admiração por todos os professores, porque sei como são grandes as mazelas do ambiente escolar. Assim, sigo consciente da minha grande responsabilidade social, apaixonada pela arte de ensinar e transformar vidas (Professora Letícia, 2019, M2).

Constatai a partir dos relatos que boa parte das professoras iniciam sua carreira profissional docente, atuando na Educação Infantil.

Subeixo: Acompanhamento da Gestão no momento da Inserção à docência: Pouca ou nenhuma orientação para o início dos trabalhos / apoio da Gestão

Sobre as questões relacionadas ao acompanhamento das professoras durante a inserção à docência, foi possível verificar que boa parte delas recebeu poucas orientações e apoio neste momento já definido e conhecido como sendo de incertezas e angústias. O medo diante do desconhecido é uma marca quase predominante. Nesse sentido, o relato da professora Karen aponta nesta direção.

Mesmo me sentindo bastante insegura quatro meses após finalizar o curso fui chamada em um seletivo para substituir uma professora em uma escola do município de Rondonópolis, fiquei sete dias em sala numa turma de 4º ano sem planejamento, sem nenhuma orientação em relação ao conteúdo, nem mesmo lista de presença dos alunos tinha disponível (Professora Karen, 2019, M2).

Outra evidência das dificuldades vividas pelas professoras iniciantes no momento da inserção profissional é o fato da professora novata assumir uma turma considerada difícil, como menciona Marcelo (2010) em seu estudo sobre a inserção do professor iniciante aponta que as principais atividades que os professores iniciantes precisam realizar vão desde conhecer os alunos, o currículo e o contexto escolar, de maneira que consiga [...] “sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional [...]” (MARCELO, 1999a *apud* MARCELO, 2010, p. 29).

O autor também ressalta que os professores iniciantes passam por estas situações com o agravante que terão que assumir as mesmas responsabilidades e cobranças dos professores mais experientes.

Fui recebida pela coordenadora da escola que apenas me mostrou a sala e me disse que era uma turma difícil. Então por estar iniciando a docência não conseguia por muitas vezes resolver alguns problemas de mau comportamento dentro da sala e quando levava para a direção e coordenação da escola não recebi nenhum respaldo, muito menos dos pais dos alunos. Foi muito difícil para mim concluir aquele ano, mas não desisti e no final deu tudo certo” (Professora Mary, 2019, M2).

A professora Mary, diz que a coordenadora apenas lhe mostrou qual seria sua sala e já adiantou que se tratava de uma turma difícil, o que parece aumentar o nível de insegurança e *stress*, e não pôde contar com ajuda da equipe gestora nos momentos que ela precisou.

Ao chegar à escola, a coordenadora me acompanhou até a sala e me apresentou para os alunos, explicando o motivo pelo qual eu estava ali. Foi tamanha rejeição por parte dos alunos, pois eles não foram preparados para tal mudança de professor (Professora Rosa, 2019, M2).

Nestas palavras é possível perceber a falha de diálogo da coordenação com os alunos sobre a chegada da professora e a falta de preparação da escola para receber a nova professora. É possível deduzir também o constrangimento da professora Rosa diante desta situação e fazendo a se sentir nas palavras dela um “peixe fora d’água”, chegando mesmo a despertar o desejo de desistir do trabalho.

Esse foi um momento que me senti um peixe fora d'água. A todo o momento me perguntava o que estava fazendo ali, pensei em até em desistir, pois nada que preparava, dava certo, os alunos não me aceitavam, sempre faziam comparação com a outra professora. Essa rejeição durou alguns dias, mas aos poucos fui conquistando-os (Professora Rosa, 2019, M2).

A professora Jasmim (2019), ressalta a falta de orientação por parte da gestão da escola

Esse primeiro contato com a escola não foi muito tranquilo, pois por mais que fui bem recebida no momento da chegada, ninguém me orientou sobre as informações básicas da escola que eu precisaria para iniciar o meu trabalho. Pedi orientação da coordenadora, mas ela me orientou conversar com a diretora sobre as informações que eu precisava. Ao conversar com a diretora ela me comunicou que eu não precisaria participar da HTPC, porque eu não iria ficar na escola e que ela também não tinha informações para me passar, pois a professora regente da turma não tinha deixado nada na escola, nem a chave do armário (Professora Jasmim, 2019, M2).

Ao ler o trecho que a professora Jasmim narra que a diretora não tinha informações sobre a turma para lhe passar porque a professora anterior não deixou na escola, é como se eu estivesse na cena, pois rememorei o fato ocorrido comigo quando da minha inserção na docência no município de Rondonópolis, foi exatamente assim, a diretora me disse que se tratava de uma turma de 26 crianças e quando eu questionei sobre os relatórios de acompanhamento do desempenho escolar, ela me disse que não tinha nada, que a professora anterior tinha levado tudo embora. É desolador. “A falta de apoio e de acompanhamento favorece o sentimento de descrença em relação à docência e, até mesmo, o abandono da profissão” (ANUNCIATO, MARTINS, 2018, p.8), (SILVA, 2018).

A maioria dos relatos apresentam pouca ou nenhuma orientação para o início dos trabalhos, mas a experiência da professora Ágata revela que ela recebeu um bom acompanhamento da coordenadora.

A professora Ágata sobre a sua inserção na docência como professora contratada destacou sua experiência do acompanhamento da coordenadora, segundo seu relato ela contou com apoio positivo da coordenadora,

[...]a coordenadora dos olhos verde que era muito temida. Fiquei com medo, mas com o passar do tempo ela se fez muito diferente ao que diziam dela, sempre me ensinando e me cobrando sempre dizendo que eu era bem capaz. Fiquei trabalhando como contrato por dois anos e graças a essa coordenadora consegui passar no concurso e ser efetivada se não fosse por ela e as cobranças que me fez, talvez não tivesse conseguido. Lotei em uma unidade que fui bem acolhida e estou lá e por lá quero ficar (Ágata, 2019, M2).

É importante dizer que a imagem que a professora Ágata tinha da coordenadora era negativa, o que a fez sentir medo, pois os boatos sobre ela eram de uma pessoa dura e exigente, no entanto perante o relato da professora verifica-se que a “exigência” na verdade é exercida no sentido de impulsionar a execução dos trabalhos com qualidade. Do relato da professora destaco três verbos ensinar, cobrar e elogiar como importantes componentes no processo de orientar o aprendiz. A importância da Gestão escolar, neste caso exercido pela coordenadora é exaltada pela professora Ágata que detém sentimento de gratidão pela coordenadora por sua maneira de ensinar e exigir a execução de um bom trabalho, foi este apoio com as atividades docentes que motivaram a professora a permanecer nesta escola e até prestar o concurso tornando-se professora efetiva da rede Municipal de ensino.

Em outra experiência a professora Jasmim relata o papel positivo da coordenação

A coordenadora me ajudou muito e acompanhou todo o meu trabalho, elogiava muito meu planejamento e essa motivação me dava forças para seguir em frente (Professora Jasmim, 2019, M2).

No eixo 1, os relatos registram muitas sensações e aprendizagens das professoras e parte do que as constitui como docentes. Na verdade, ao tentar separar e caracterizar os descritores, me vi diante de um caleidoscópio narrativo, onde cada fala reflete de maneira diferente, dependendo da maneira como eu interpretava em cada descritor, podendo em alguns casos estar em mais de um lugar, por ter elementos comuns. Aqui, foi possível compreender o caminho inicial da docência desde a conclusão da licenciatura, passando por suas primeiras experiências profissionais, todas estas vivências reforçam a importância e necessidade de acompanhamento ao professor iniciante no momento da sua inserção na carreira docente.

Neste segundo eixo **Carreira profissional que principia**: situações que evidenciam a profissionalidade docente, identifiquei os elementos evidenciados nas experiências das participantes que configuram o desenvolvimento profissional no terreno iniciático docente. Sabendo que é nesta etapa profissional que muitos aspectos serão incorporados ao profissional, que vai tomando forma à medida que assimila as vivências e as interpreta, adotando assim a sua prática profissional. Neste contexto surgem os relatos quanto ao aprendizado de procedimentos pedagógicos, atividades de ensino, a troca de conhecimentos, o domínio do conteúdo para ser repassado, o controle da turma. No quadro abaixo estão sintetizados os principais descritores apresentados nos dados.

Quadro 8 Eixo 2 Primeiras experiências na unidocência

EIXO	SUBEIXO	DESCRITOR
Carreira profissional que principia	Experiências que configuram novas aprendizagens da docência	Modelos e Contramodelos
	Troca de saberes entre os pares	Compartilhamento de experiências e saberes educacionais /Diálogos entre os pares.
	Resistência ao professor novato	Sentimentos emergidos
	A docência	Vontade ensinar; Medo de não dominar o conteúdo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Subeixo - Experiências que configuram novas aprendizagens da docência

As experiências dos docentes ao longo da carreira configuram o desenvolvimento profissional, que está condicionado a interação com os outros atores da escola e também ao contexto, portanto a ocorrência dos acontecimentos pode transformá-lo. Assim, nesse processo que o professor, é influenciado pelo meio e ao mesmo tempo procura exercer a profissão com autonomia, portanto começa a assumir o controle do seu trabalho, nesse sentido acontece o cruzamento “[...] do eu profissional e do eu pessoal se cruzam, mostrando que estes dois são inseparáveis” (NÓVOA, 1995, p. 17).

Sobre a aprendizagem de estratégias, atividades e ritos pedagógicos, não foram muito evidenciadas nos dados, apareceram questões em relação ao uso de material apostilado, do planejamento coletivo e sobre o compartilhamento de atividades impressas. A seguir apresento o que emergiu dos caminhos percorridos pelas professoras na aquisição de saberes, técnicas, informações para a construção do seu saber pedagógico, aprender “o que” e “como” fazer.

No dia do planejamento, as professoras compartilhavam comigo, quais atividades elas estavam fazendo com seus alunos para aquela semana. E também, algum filme ou atividade de Arte (Professora Karen, 2020, E3).

Logo nos primeiros dias recebi das professoras as cópias de atividades impressas utilizadas por elas. Mas, sentia que algumas destas atividades não estavam adequadas para a minha turma. [...] Senti falta de ter o momento para aprender a lidar com as dificuldades que surgiam na minha sala, como alunos com dificuldades de aprendizagem, indisciplina, e também atividades capazes de desenvolver as competências propostas para aquela etapa. Por vezes, via que a atividade não tinha relação com o objetivo proposto no planejamento (Professora Clara Nunes, 2020, E2).

A partir dos relatos das professoras Clara Nunes e Karen, verifico que na troca com as professoras experientes foram repassadas atividades para que elas utilizassem com seus alunos, no entanto, na narrativa da professora Clara Nunes, ela demonstra que essas atividades não foram suficientes para suprir suas necessidades como estratégias de ensino para serem utilizadas com seus alunos.

A professora Flor do Deserto após a conclusão do curso de Pedagogia assume uma sala em uma creche mantida por uma instituição filantrópica, ela fala um pouco de como se deu sua prática com o ensinar.

Recebi apostila com sugestões de atividades para serem trabalhadas e também tinha uma apostila com conteúdos a serem trabalhados em cada área do conhecimento. Peguei o modelo de plano de aula de uma colega professora e fiz o plano para trabalhar no primeiro dia com as crianças (Flor do Deserto, 2019, M2).

Segundo ela este procedimento de entrega de material apostilado e obrigatoriedade do uso, isto é, esse material era adotado com todas as professoras novatas que chegavam para trabalhar na escola que atua. Ela também menciona o fato de seguir o planejamento de outra professora. Aqui podemos evidenciar que o professor iniciante devido a sua insegurança e necessidade de aceitar as regras impostas pelas instituições de ensino, iniciam sua prática a partir de modelos já realizados, ameaçando o desenvolvimento profissional do iniciante, induzindo-o a imitação acrítica de proposta de outros professores,

A professora Karen (2019) teve experiência semelhante a outras professoras iniciantes no tocante ao repasse das informações gerais, regras e rotinas, que aponta indícios que este repasse centra-se em orientações genéricas que não são suficientes para o início com segurança dos trabalhos do professor na escola.

Comecei a trabalhar com mais 4 professoras, onde no primeiro dia tivemos uma conversa inicial com a coordenadora sobre a rotina escolar, normas e regras, planejamentos coletivos, porém no primeiro momento nosso planejamento foi desenvolvido individualmente (Professora Karen, 2019, M2).

Nas outras semanas que se seguiram os planejamentos foram desenvolvidos no coletivo com o apoio das professoras da escola de acordo com as demais atividades e com o uso do *software* escolar (Professora Karen, 2019, M2).

A professora explica que primeiramente o planejamento foi feito individualmente e que nas semanas seguintes passou a ser feito em coletivo. Ela disse que o planejamento coletivo a

ajudou no sentido de aprender a lidar com o sistema, para lançamento dos conteúdos, presença, etc. e também com a socialização de tarefas, porém sentiu falta de orientação no plano de atividades com relação aos objetivos de aprendizagem de acordo com a sua turma.

Conforme Marcelo (2009),

A identidade docente vai, assim, se configurando de forma paulatina e pouco reflexiva por meio do que poderíamos denominar aprendizagem informal, mediante a qual os futuros docentes vão recebendo modelos com os quais vão se identificando pouco a pouco, e em cuja construção influem mais os aspectos emocionais do que os racionais (MARCELO, 2009, p. 13).

As trocas informais existem e são importantes, mas fica evidente que é preciso um apoio sistematizado aos professores iniciantes, para que possam iniciar a docência com mais segurança. Martins (2015) afirma que ao atravessarem esse percurso, os docentes vão construindo, quando não há apoio sistematizado, uma forma de enfrentar situações adversas, colocando-se de alguma na profissão, tal enfrentamento, nem sempre passa pelo crivo da ação reflexiva que os impele a novas aprendizagens.

Subeixo - Troca de saberes entre os pares

- Compartilhamento de experiências e saberes / Importância do diálogo entre os pares / Contribuição de um professor referência

As pesquisas constatarem o que na prática é possível evidenciar que os professores aprendem melhor com a troca de experiências com seus pares. Nas outras profissões o novato na profissão geralmente também é orientado por um profissional mais experiente, a diferença crucial no que tange à docência é que o professor entra em sua sala de aula sozinho, desde o primeiro dia na escola, ou seja, por mais que ele recebe as informações básicas sobre o trabalho naquela unidade escolar, a sua atuação será sozinha.

A professora Divina foi uma mãezona me ajudando em relação aos planos de aula, relatórios, conteúdos e diário de classe, estava sempre disposta a me ajudar em relação as dúvidas, dificuldades e sugestões. Tive facilidade em adaptar a rotina da creche (Professora Flor do Deserto, 2019, M2).

Neste trecho a professora Flor do Deserto evidencia a importância da troca dos saberes e a ajuda de outra professora mais experiente, com as atividades administrativas e pedagógicas que ela adjetiva como “mãezona”.

Ainda sobre a ajuda dos professores, “para fazer os lançamentos de presença e avaliações no diário eletrônico, recebi ajuda de uma professora que pacientemente me explicou o passo a passo” (Professora Letícia, 2020, M2). De acordo com os relatos acima, a ajuda dos pares, foi um alívio para as professoras novatas lidarem com as novas rotinas da docência.

De acordo com (Marcelo, 2009), os professores admitem que as aprendizagens realizadas durante os primeiros anos tiveram repercussões em sua identidade enquanto a membros de uma comunidade através do modo em que se relacionam com seus colegas e com a administração da escola. A medida que se familiarizam com a forma como trabalham os professores da escola, os participantes deste estudo parecem adaptar atitudes de maior distanciamento e de adaptação passiva.

Abaixo a Professora Flor do Deserto especifica as questões ligadas a ajuda e troca de saberes com os pares.

A professora que trabalhava do lado da sala que eu iria trabalhar me propôs ajuda se eu precisasse de algo ou se tivesse alguma dificuldade (Professora, Flor do Deserto, 2019, M2).

Para fazer os lançamentos de presença e avaliações no diário eletrônico, recebi ajuda de uma professora que pacientemente me explicou o passo a passo. A secretária da escola também me ajudou e se colocou à disposição para esclarecer qualquer dúvida que eu tivesse (Professora Letícia, 2019, M2).

Aqui fica evidenciado a ajuda dos pares nos primeiros dias da docência como suporte, mesmo que seja como um apoio moral, pois desta forma o professor que chega sente-se mais confortável para desempenhar suas funções na escola.

A professora Flor do Deserto (2019) relata que a ajuda de uma outra professora foi fundamental como suporte com o repasse de atividades, estratégias pedagógicas.

Me identifiquei muito e sempre tive uma parceria boa com a professora [...] que também sempre esteve disposta a compartilhar comigo ideias, sugestões de atividades que tinha desenvolvida com as crianças e deu certo, e que também elas gostaram (Professora Flor do Deserto, 2019, M2).

Com a professora Karen (2019), o compartilhamento de informações não foi entre os pares, a equipe gestora fez uma reunião após uma semana que estava trabalhando na escola e as informações foram repassadas sem muita explicação e orientações necessárias para o início dos trabalhos.

Já em relação ao momento de inserção envolvendo o compartilhamento de informações que ajudasse na realização do meu trabalho só teve após uma semana de exercício. Reunimos com a equipe gestora para conversarmos sobre as normas e o funcionamento da escola, em que foi jogada uma enxurrada de informações de forma superficial, não tendo cuidado de orientar como deveria ser feito, como no caso do preenchimento do diário eletrônico, avaliação e lançamento de conceito, projetos, entre outros (Professora Karen, 2019, M2).

A professora Rosa (2019), começou os trabalhos no momento do fechamento do bimestre o que tornou este momento de inserção ainda mais aflitivo. Mas, ela pode contar com o auxílio de outra professora e da coordenadora que foram solícitas em ajudá-la.

E no momento que assumi o concurso era fechamento de bimestre, tudo isso estava acontecendo na escola, foi muito angustiante, me via incapaz de conseguir realizar tudo que estava sendo proposto sem nenhum suporte para tal, já estava entrando em desespero, foi quando conversei com uma colega, e depois com uma coordenadora que precisava de ajuda, pois não tinha experiência, e elas se propuseram a me ajudar no que precisasse (Professora Rosa, 2019, M2).

O acompanhamento ao professor iniciante deveria ser uma prática rotineira e natural da escola, e não como no caso da professora Rosa e de outros professores que precisam sinalizar esta necessidade e que vão contar com a sorte de algum colega ou coordenador que esteja disposto a ajudar.

Subeixo - Resistência ao professor novato

- Sentimento de não pertença

A entrada do professor iniciante na escola é uma efervescência de situações, conforme os relatos anteriores, verifica-se as experiências positivas de apoio as professoras recém-chegadas, porém esta situação não é vivenciada por todas, algumas tem seus primeiros contatos recebendo distanciamento e me atrevo em dizer, até um certo desdém com os novatos. A professora Jasmim, explicita muito bem isso no excerto abaixo:

Nesse primeiro momento, me senti muito deslocada, parecia que eu estava ali, mas ao mesmo tempo eu não fazia parte do espaço escolar. Os professores já tinham seus grupos fechados, a coordenação não poderia me orientar então eu fui aprendendo a conviver naquela situação, pois a minha vontade de continuar foi maior que a minha insegurança de professora iniciante (Professora Jasmim, 2019, M2).

A relação com os outros professores, neste caso ficou marcada por resistência para com o professor novato. A professora toca no ponto dos grupos fechados, situação relatada também pelas professoras Letícia e Karen. A professora Letícia (2019), no excerto abaixo, expõe que ela já tinha trabalhado na escola que assumiu o concurso, como contratada anteriormente, mas quando volta à escola como concursada percebe distanciamento dos seus pares.

Nessa escola fiz grandes amizades e foi por isso que quando passei no concurso do estado, na minha atribuição optei pela mesma. Ao voltar nela como concursada, senti uma diferença por parte de alguns colegas. Muitos criticando o concurso, acho que pelo fato de estarem perdendo alguns colegas de contrato para os novos concursados, e também pelo medo de perderem seus empregos. Eu que pensei ter superado todos os desafios ao passar num concurso público de nível difícil, com três etapas a serem vencidas. Agora me via com o desafio de enfrentar críticas e a legitimidade do concurso. Eu precisava me estabelecer, demarcar o meu lugar (Professora Letícia, 2019, M2).

O momento em que entrei na escola foi tenso, visto que significou a saída de cinco professoras contratadas que ali estavam, foi uma sensação muito ruim, me senti uma intrusa e fiquei um pouco afastada, porém as professoras e funcionários da escola estão sempre dispostos a contribuir para tirar dúvidas e auxiliar no que é necessário (Professora Karen, 2019, M1).

A professora Jasmim, também sentiu resistência dos colegas quando da sua chegada a escola para assumir o concurso, mas felizmente ela pode contar com a ajuda de outra professora. Ela demonstra seu inconformismo com a situação diante da vontade de ocupar o seu lugar como docente.

Senti que não fazia parte da equipe da escola, me sentia deslocada, foi muito ruim. Um ponto positivo desta situação foi uma professora do quarto ano que vendo a minha angústia se solidarizou e me ajudou. Em seus relatos ela afirma que também passou pela mesma situação que eu estava enfrentando quando ela chegou nessa escola e que eu podia contar com ela no que precisasse (Professora Jasmim, 2019, M2).

Aqui ela registra o valor da ajuda de outra professora que alegou já ter experimentado a mesma situação de distanciamento ou até de exclusão.

Com a ajuda da professora me senti mais aliviada e fui fazendo o meu melhor com as poucas coisas que tinha em sala. Ela sempre me oferecia sugestões de atividades que aos poucos fui tentando colocar em prática (Professora Jasmim, 2019, M2).

Neste depoimento identifico a importância do apoio do professor experiente e a contribuição para construção da identidade docente, nesse sentido é [...] “no contato do futuro

professor com a prática profissional, cuja atividade diária marca trajetórias diferenciadas dessa identidade” (MARTINS; ANUNCIATO, 2018, p. 4).

Outro fator importante na construção da identidade docente e que contribui na inserção do professor iniciante é um ambiente que favoreça o diálogo, principalmente entre os pares. Pois, desta maneira o professor que chega vai se inteirando das coisas, aprendendo novas possibilidades e fortalecendo os laços da relação interpessoal. Nesse sentido Pereira (2011) usa a expressão “fazer circular a palavra” como sendo preponderante nas relações dos docentes. Para o autor,

É necessário [...] promover conversações, relatar casos, expor as dificuldades em solucioná-los, estudar e teorizar singularidades, registrar as observações dos pares, colegas, especialistas, debater sobre as ações que outros tiveram em situações similares, deixar-se inquietar e manifestar isso também em palavras; para que elas se tornem gestos coletivos, política imediata e até, quem sabe, política pública” (PEREIRA, 2011, p. 41-42).

Pereira (2011), alega que os professores numa condição narcisista teimam em não conversar sobre suas vivências, de maneira a não expor suas fragilidades e estratégias na condução das suas aulas. Ele argumenta que

Nenhum professor gosta de ter consciência, muito menos expor seus truques de manipulação de alunos, de seus tiques, suas manias, seus deslizes verbais, suas cóleras, seus momentos de sadismo ou de pânico, suas incoerências, suas ambivalências, suas despolitizações, suas reações de defesa e embaraço, de fragilidade e dúvida (PEREIRA, 2011, p. 42).

Nesse sentido Pereira (2011) explica que é uma profissão que precisa de certa dose de narcisismo e orgulho. Apoiando-me nessa teoria, reflito sobre as relações dos professores na escola e visualizo tudo isso que o autor argumenta. Por muitas vezes, os professores escondem suas fragilidades desde as limitações com o conteúdo até as dificuldades de relacionamento com os pares, alunos e pais, como também conflitos emocionais diante da pressão e até de certa obrigação de não errar, de ser o detentor do saber.

- A docência: Vontade ensinar /Medo de não dominar o conteúdo

Os professores iniciantes, por estarem no momento de adaptação e em desenvolvimento profissional, “frequentemente querem instruções passo a passo de como fazer as coisas de forma eficiente. Eles querem aprender como administrar a sala de aula, como organizar o currículo,

como avaliar os alunos [...]. Em geral, estão muito preocupados pelo ‘como’ e menos pelos ‘porquês e quando’. (VAILLANT; MARCELO, 2012, p.130, grifos dos autores).

[...] com o passar do tempo e da experiência na docência fui percebendo que vários teóricos realmente podem ajudar e influenciar minha prática (Professora Flor do Deserto, 2020, M2).

[...] não foi fácil chegar até aqui, mas consegui me encontrar como professora e a gostar do que faço, pois, ensinar é uma profissão nobre que deveria ser mais valorizada e com uma remuneração melhor do que a que recebemos. Esta é a profissão que escolhi e por mais difícil que seja os enfrentamentos do chão da escola, sinto que sou capacitada e estou sempre buscando me aperfeiçoar para melhor exercer minha função de ensinar (Professora Mary, 2019 M2).

Percebi o quanto o início da docência é marcado por desafios, tanto nas questões em lidar com os alunos, pais e colegas, como também nas atribuições burocráticas que são atribuídas ao professor. (Professora Rosa, 2019 M2).

Estou dando os primeiros passos para o desafio de ser docente, de me reinventar a cada dia mais, porque as crianças precisam, e nos desafiam cada dia mais a buscar o novo (Professora Clara Nunes, 2019 M2).

Nos trechos acima, aparecem a importância da teoria como suporte para a prática na sala de aula, a constatação que a profissão docente exige a busca permanente por novas aprendizagens, os desafios em lidar com os alunos, pais e a burocracia, necessidade do apoio da escola e a vontade de fazer o melhor a cada dia com o foco na aprendizagem dos alunos. Para Vaillant e Marcelo (2012),

O processo de aprender a ensinar requer o desenvolvimento e a aquisição de conhecimentos que não são exclusivamente proporcionais. Que os docentes gerem e possuem conhecimentos derivados de sua interação com situações práticas [...] e que aprender a ensinar significa começar a gerar esse conhecimento que só se adquire em contato com a prática (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 92)

Reflito, que além do professor ter domínio do conteúdo ele precisa aprender a aplicar o conhecimento de maneira adequada em cada situação ou contexto necessário.

[...] Vejo a necessidade de um maior suporte dentro da escola nessa fase de inserção, pois é um momento que o professor se constitui como docente, pois ele traça um paralelo da teoria recebida na universidade e a prática docente. Essa atenção deve ser dada desde o acolhimento até a realização das atribuições, orientando passo a passo de como essas atividades deveriam ser realizadas (Professora Karen, 2019, M2).

A professora aborda sobre a importância da conexão entre teoria e prática para a o ato de ensinar do professor. Sobre isso, Martins e Anunciato (2018) argumentam,

Portanto, há de se pensar em políticas que realmente colaborem com a indissociabilidade de teoria e prática, a fim de que os alunos percebam a relevância de compreender a teoria, para que ela tenha sentido na práxis pedagógica, pois, quando narram a prática, esses futuros professores clamam pela teoria (MARTINS, ANUNCIATO, 2018, p. 19).

Assim, diante dos apontamentos de algumas professoras sobre esta questão, verifica-se que as docentes identificam que a teoria recebida durante o curso, muitas vezes, não vai ao encontro da prática encontrada na realidade escolar, nem sempre porque a teoria e prática foram dissociadas na formação inicial, mas que a realidade das escolas faz com esta prática se afaste da teoria.

- As memórias que constroem a identidade docente

A memória é um elemento essencial na composição da identidade, individual ou coletiva, por isso, sua busca é importante para compreender como cada pessoa ou grupo desenvolvem suas competências profissionais a partir das suas memórias formativas.

Quero destacar aqui também que aprendi muito para minha prática docente trabalhando como auxiliar de educação na Instituição filantrópica que trabalhei, tive a oportunidade de ser auxiliar de sala de excelentes professoras onde me ensinaram muito com sua prática, com sua competência, com seu comprometimento, com o seu amor pelo que faz e com a vontade de cada dia fazer algo melhor para as crianças. São aprendizagens que influenciam na minha prática, que são exemplos de bons professores (Flor do Deserto, 2019, M1).

No caso da professora Flor do Deserto, as memórias positivas foram decisivas para a construção da sua identidade docente, pois elas serviram de espelho como inspiração para suas próprias práticas profissionais.

Neste eixo, são destacadas as situações relacionadas as aprendizagens da docência e ao exercício de ensinar, os dados reforçam a necessidade do apoio de professores experientes no repasse de orientações que culminam em aprendizagens de práticas, manejo, e atividades relacionadas a atuação em sala de aula. A insegurança das professoras iniciantes quanto ao domínio do conteúdo, provoca o medo de ensinar e aumenta o nível de ansiedade e desgaste emocional perante a realização das rotinas diárias.

Também, vale considerar a resistência ao professor novato, talvez já configurando algo natural, de não aceitar o “forasteiro”, tal distanciamento provoca reações desagradáveis, que

podem não só dificultar a inserção do novo professor, como também colaborar para a sua decisão de abandonar a docência. Todos estes elementos compõem a constituição da identidade docente.

O terceiro eixo **Iniciativas de indução à carreira docente**: considerar as iniciativas de indução à docência ofertadas pelas duas redes de ensino e também as percepções das docentes com o contexto do início da docência e suas experiências com as iniciativas de formação continuada.

Retomando, de acordo com Wong (2004), a indução é um processo abrangente, consistente e detalhado de desenvolvimento profissional.

No quadro abaixo estão sintetizadas as principais percepções das professoras sobre a formação continuada.

Quadro 9 Eixo 3 – Iniciativas de indução à carreira docente

EIXO	SUBEIXO	DESCRIPTOR
Iniciativas de indução à carreira docente	Percepções sobre a formação continuada que inicia	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilidade de Reflexão na ação.
	O papel da formação no local de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Proximidade com a realidade escolar / Facilidade para o professor.
	Ações de indução ofertadas	<ul style="list-style-type: none"> • Percepções sobre a formação voltada para professor iniciante oferecida pelo Município (SEMED). • Percepções sobre a formação voltada para professor iniciante oferecida pelo Estado (CEFAPRO).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Subeixo - Percepções sobre a formação continuada que inicia

Esta pesquisa busca conhecer as iniciativas e propostas de indução à docência, como um dos seus objetivos. Deste modo, o eixo a seguir apresenta a análise sobre as impressões das professoras sobre a formação destinada ao professor iniciante por ambas redes de ensino.

- Possibilidade de reflexão na ação

Para a professora Jasmim os anos de prática profissional a

[...]fizeram refletir muito sobre a importância da formação continuada e assim como teoria e prática é impossível separar a relação do professor e a formação continuada. As formações que já participei ofertadas pela SEMED também contribuíram e muito em minhas reflexões sobre o tema (Professora Jasmim, 2020, M3).

Hoje compreendo na prática que a formação do professor é um processo de construção, desconstrução e reconstrução de sentidos e que ele deve estar na constante busca por essa resignificação de sentidos, pois são essas reflexões que farão toda a diferença em seu crescimento pessoal e profissional (Professora Jasmim, 2020, M3).

Para a professora Jasmim a formação da SEMED, promoveu a reflexão crítica sobre suas práticas, levando-a a novos olhares quanto à resignificação e sentidos da docência.

Nessa perspectiva o professor constrói sua formação, assume o protagonismo do seu aprendizado fazendo com que ele fique mais fortalecido. Assim, torna-se preponderante valorizar o saber da experiência docente e enxergar o professor como pessoa. Portanto, para Nóvoa (1997, p.26) “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando”, compreendo que quando se ensina, também se aprende.

Nas falas da professora Jasmim (2019) observo o conceito de *practicum reflexivo* (SCHÖN, 1997) ao constatar que a formação foi um espaço, e na qual a professora pôde refletir sobre sua prática e desenvolvimento profissional.

Subeixo - O papel da formação no local de trabalho

- Proximidade com a realidade escolar / Facilidade para o professor

A formação continuada quando acontece no local de trabalho, ou seja, na escola ela favorece a proximidade com assuntos a serem estudados e está relacionada ao cotidiano dos professores, além de favorecer o aprendizado por meio da troca de experiências no coletivo. Portanto, para Nóvoa (2002 p.23) “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional

permanente”. O autor defende que a formação continuada deve acontecer de maneira coletiva e valorizar a experiência docente.

Portanto, defendo que a formação continuada deve ser realizada na escola, principalmente nos momentos de estudo, onde o centro das discussões seja o professor e sua prática educativa, pois acredito que é na ação e na reflexão que o professor constrói a sua autonomia e assim colabora com a consolidação da tão sonhada e defendida educação de qualidade (Professora Jasmim, 2020, M3).

O relato da professora Jasmim aponta nesta direção, é possível verificar que ela reconhece e identifica a importância da formação continuada, bem como sua realização no espaço escolar. Aliando a isso o conceito de Schön sobre reflexão docente, a formação continuada requer que a escola crie espaço para o crescimento docente, portanto a gestão escolar tem papel decisório para diminuir o isolamento da sala de aula e favorecer a construção do conhecimento coletivo. Nesse sentido, Schön (1997) diz:

[...] O desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem que se tornar um navegador atento a burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão seja possível[...] (SCHÖN, 1997, p. 87).

Portanto, o exercício de prática reflexiva como uma postura docente depende do ambiente propício e empenho da gestão escolar para que os docentes assumam posturas e práticas reflexivas.

Contribuindo com a análise da formação continuada na escola, Vaillant e Marcelo (2012) afirmam que o desenvolvimento profissional vai além de uma etapa informativa, precisa promover mudanças de atitudes dos professores e nas atividades de ensino proporcionando a melhoria no rendimento dos estudantes. “O desenvolvimento do docente abrange as necessidades pessoais, profissionais e organizativas” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 168).

Nesta perspectiva a formação docente deve ser pautada em conhecimentos específicos e especializados (IMBERNÓN, 2011), portanto, centrada na prática de maneira a produzir professores autônomos, reflexivos e comprometidos com suas ações.

Subeixo - Ações de indução ofertadas

Torna-se necessário conhecer e analisar as ações de indução ofertadas pelas duas redes de ensino nos anos de 2018 e 2019 sob a perspectiva das professoras participantes das iniciativas de formação continuada, para talvez fornecer subsídios para a melhoria destas ações de indução à docência.

- Percepções sobre a formação voltada para professor iniciante oferecida pelo Município (SEMED)

As narrativas das professoras revelam que para a maioria a formação da SEMED voltada para o professor iniciante ajudou pois, todas tinham pouco contato com a docência, portanto, estavam muito inseguras para colocar em prática os conhecimentos adquiridos na formação inicial. Mas, o relato da professora Mary aponta a insatisfação com a formação no ano de 2017, o que lhe causou desmotivação, segundo ela “inicieei a formação continuada [...] no ano de 2017. Posso dizer que o acolhimento inicial deixou a desejar, não conhecia ninguém dos meus pares. Para mim faltou empatia por parte da formadora durante o curso naquele ano. As atividades e temas em nada me acrescentaram no trabalho com os alunos. Eram temas mais teóricos que práticos. Me sentia cansada e desmotivada em fazer o curso” (Professora Mary, 2020, E3).

Em entrevista a professora esclareceu que para ela “a formadora não teve empatia, no sentido de não fazer a apresentação das participantes iniciantes e também de integrá-las ao grupo já estabelecido das professoras experientes, me senti muito deslocada”.

Sobre sua participação nos anos de 2018 e 2019 ela registrou:

No ano de 2018 hesitei em fazer a inscrição, porém como estava no período probatório poderia ser prejudicada, então realizei a inscrição e comecei o curso. Percebi que naquele ano o curso havia melhorado um pouco. Apresentava conteúdos mais condizentes com o chão da escola. Frequentar o curso não foi tão ruim. Então em 2019 realizei novamente a inscrição no curso, o acolhimento foi melhor por parte da formadora, foram apresentados conteúdos que faziam parte da nossa realidade e a discussão entre os pares sobre aqueles enfrentamentos nos fortaleciam a cada encontro. Todo ano faço o curso e acho importante a existência para que possamos ver que não é só na minha escola, que as dificuldades existem e que podemos superar ou amenizar ouvindo o outro. Essas foram as minhas impressões sobre a formação continuada para professores iniciantes. Nem tudo fará sentido, mas o pouco

que fizer já é o bastante para quem está iniciando na profissão (Professora Mary, 2020, E3).

É possível compreender a partir da apresentação da professora Mary, que para ela a formação foi progredindo a cada edição, a cada ano ela estava mais adequada as reais necessidades das professoras iniciantes, e que foi deixando de ser uma obrigação contratual para uma busca consciente da contribuição da formação para sua atuação como docente. Ela alega que julga a participação na formação como sendo importante e que a visualização de dificuldades em outras escolas, contribui para a descoberta de soluções.

Agora, para ilustrar a afirmativa que fiz que para a maioria a formação foi positiva, trago os relatos abaixo sobre a contribuição da formação continuada.

A professora Flor do Deserto afirma que quando assumiu o concurso em 2015 tinha pouco contato com a docência e a formação da SEMED a ajudou muito em seu início de carreira. “Quando assumi o concurso em 2016 tinha pouca experiência na docência e esta formação me ajudou bastante tirando dúvidas sobre como fazer o planejamento e criar aulas mais criativas e motivadoras para as crianças” (Professora Flor do Deserto, 2020, E2).

Em 2017, a formação destacou os eixos da educação infantil conforme relato da professora Flor do deserto,

No ano de 2017 comecei a participar da “Formação de Professores iniciantes da Educação Infantil da RME”. O primeiro encontro foi no dia 17/03/2017 onde foi discutido o Desenvolvimento de Professores Iniciantes da Educação Infantil, foram abordados os eixos de formação da rede, socializando as ações do Departamento de Educação Infantil e socializando as ações da equipe de formação da Educação Infantil. Esse encontro foi um momento para conhecermos mais como funcionam as ações desse departamento (Professora Flor do Deserto, 2020, M3).

A professora Flor do deserto destaca os assuntos trabalhados na formação de 2017 e destaca os pontos de relevância para ela

Nos encontros foram abordados sobre currículo; literatura infantil; concepção de infância, criança e educação; política nacional da Educação Infantil (1994); propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil (1996); RCNEI; DCNEI; plano nacional de educação; BNCC; avaliação na educação infantil; concepções das linguagens artísticas na educação infantil; desenho infantil; planejamento, metodologias e teorias pedagógicas; didática e saberes docentes; letramento na Educação Infantil e ensino Fundamental.

Um dos pontos fortes dessa formação foi no quarto encontro no dia 27/04/2017 que teve como proposta “Os saberes que constituem a docência”

me que levou a refletir o que é ser professor hoje e quais seriam os saberes necessários à profissão docente na atualidade. Esse encontro me fez entender que ensinar exige segurança, competência profissional, generosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, exige liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, exige disponibilidade para o diálogo e querer bem os educandos. Vale destacar que a profissão docente na atualidade exige “novos saberes”, sendo eles: saber planejar; utilizar novas tecnologias; participar da gestão da escola; saber organizar o currículo; saber pesquisar; estabelecer estratégias para formar grupo; resolver problemas; relacionar-se com a comunidade. Para construir esses saberes é necessário buscar subsídios na formação continuada na escola, na SEMED e autoformação de forma dialógica, e na socialização de experiências entre os pares.

Neste relato fica demonstrado que a professora refletiu sobre os conhecimentos adquiridos e os signos e significados de ser professora, aqui emerge sua consciência profissional e evidencio o processo de reflexão na ação de Shön (1997), pois, ele se dá quando o professor reflete, sobre as questões do cotidiano como situações problemáticas e tenta buscar soluções em um movimento introspectivo.

Sobre a adequação do formato da formação as reais necessidades docentes, a professora Jasmim (2020), afirma em entrevista que,

Eu acredito que ele é adequado sim, porque as formadoras, passam a proposta para gente avaliar, desta maneira a gente vai no nosso planejamento, colocamos em prática na sala de aula e depois a gente retorna e socializa na formação. Eu penso que esse momento é de fundamental importância, porque essa troca de experiência com os colegas faz a gente refletir sobre a nossa própria prática. Às vezes o aluno que não está dando certo na minha sala que eu não estou conseguindo, ao ouvir outra colega falar, pode me surgir novas ideias de como melhorar com a minha turma (Professora Jasmim, 2020, M3).

Esse formato, induz o professor a buscar novas fontes teóricas, é um incentivo, porque a gente vai ter que fazer o planejamento e vai ter que buscar novos autores, vai ter que procurar novas atividades. Então, eu penso que esta formação interferi na minha prática pedagógica (Professora Jasmim, 2020, E1).

A professora aponta como um ponto forte da formação a socialização dos conhecimentos no grupo de docentes, onde são debatidas as experiências, os sucessos e as angústias e dificuldades diante das situações desafiadoras que surgem no dia a dia da na escola.

Outro ponto que vale destacar no depoimento da professora Jasmim é o fato da formação provocar nos docentes a busca por embasamento teórico de maneira a dar subsídios para o seu

planejamento, incorporando novas estratégias pedagógicas o que favorece o desenvolvimento profissional docente.

A professora Flor do Deserto acrescenta que,

No sétimo encontro no dia 08/06/2017 teve como proposta discutir “Avaliação do desenvolvimento das crianças na Educação Infantil” e foi muito importante a discussão desse assunto porque o professor iniciante tem muita dificuldade em fazer o relatório individual da criança e muitas dúvidas, principalmente em o que escrever no relatório, o que posso colocar e o que eu não posso.

A professora traz como importante as informações sobre a avaliação do desenvolvimento da aprendizagem das crianças, que no caso do município é feito pelas professoras como relatórios individuais, explicitando os avanços de cada criança.

Em 2018, a formação retoma a pauta da avaliação do desenvolvimento de aprendizagem, por meio dos relatórios descritivos, sobre isso a professora Flor do Deserto apresenta:

No quarto encontro no ano de 2018 a professora Dra. Sílvia Matsuoka abordou sobre os relatórios descritivos que também foi muito interessante. Ela trouxe que um relatório é um gênero textual utilizado em situações comunicativas específicas, em que se faz necessária uma exposição escrita, minuciosa e circunstanciada relativa a um assunto ou fato ocorrido. O objetivo de um relatório é comunicar uma atividade desenvolvida ou ainda em desenvolvimento durante uma missão. Essa discussão foi de grande relevância para me ajudar na escrita dos relatórios das crianças, pois me fez entender que o relatório deve ter uma linguagem simples, clara, objetiva e precisa, deve também ser conciso e coerente. A avaliação deve ser diagnóstica considerando os campos curriculares, os saberes e habilidades das crianças, levando em conta o desenvolvimento cognitivo, afetivo e pessoal (Professora Flor do Deserto, 2020, E3).

De acordo com este excerto, a formação de 2018 apresenta exemplos práticos de como fazer os relatórios descritivos, o uso da linguagem e a consonância com os campos curriculares, considerando as habilidades a serem desenvolvidas pelas crianças. Vale destacar, que segundo este relato a professora conseguiu compreender os objetivos desta temática e sua aplicação na atividade prática, na construção dos seus relatórios.

Sobre a formação de 2019, a professora destaca,

No terceiro encontro no ano de 2019 discutimos o texto “Por que o professor é fundamental para despertar nos alunos o gosto pela leitura” da autora Mara Mansani do blog Nova escola. Foi muito pertinente a discussão desse texto para minha prática, pois me fez entender que ler para as crianças é uma

estratégia que garante o desenvolvimento de várias capacidades, dentre elas: a competência na leitura e na escrita.

No sétimo encontro no dia 29/08/2019 foi abordado o “Letramento na Educação Infantil e ensino Fundamental” foi um assunto muito interessante e trouxe que para que a leitura se torne significativa e prazerosa, é relevante que o professor adote as atribuições de mediador entre o livro e o aluno, forneça os recursos para que o aluno faça a conexão de seu conhecimento de mundo com o que está sendo lido, levando-o a fazer informações e adquirir novos caminhos. Portanto, o contato e as experiências das crianças com os livros implicarão a construção da leitura e escrita. A magia da leitura dos contos de fada atua no inconsciente e, por isso, pode ajudar a criança a entender o conflito. Um dos motivos do encantamento com o ouvir histórias é por causa do prazer de imaginar (Professora Flor do Deserto, 2020, E3).

A professora Flor do Deserto apresenta de forma descritiva e por encontro os pontos relevantes da formação de 2019 para ela, sendo o terceiro encontro a importância da leitura para as crianças pelo professor como mola propulsora para o gosto da leitura e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. E no sétimo encontro o tema letramento foi trabalhado de maneira a sensibiliza o professor para seu papel como mediador entre o livro e o estudante, transformando a leitura em uma ação prazerosa e lúdica. Nestes dois trechos, a professora deixa claro a contribuição da formação para ela facilitando a compreensão dos temas leitura e letramento e como pode usá-los para contribuir na aprendizagem das crianças.

A professora registra a relevância da formação para ela,

A formação continuada ao professor iniciante me faz refletir e melhorar a minha prática, discuti assuntos do interesse do professor, socializou experiências de outras Unidades, por isso tem 3 anos consecutivos que participo dessa formação. Sou muito grata por ter a oportunidade de participar de formações que contribuem significativa com muita prática pedagógica (Professora Flor do Deserto, 2020, E3).

A professora assegura que a formação voltada para o professor iniciante lhe permitiu refletir sobre sua prática e que a socialização de experiências de outras escolas promove a aprendizagem de novas práticas pedagógicas.

Portanto, as narrativas das professoras indicam que a formação promovida pela SEMED é assertiva quanto à escolha de temas diretamente ligados a prática docente, a relação teoria e prática e o uso de oficinas para a construção das estratégias pedagógicas e a socialização das experiências, permitindo a construção do conhecimento por meio da ação reflexiva.

Essa construção do conhecimento segundo Shulman (1986), tem como base a reunião de concepções, impressões adquiridas em contextos e experiências vividas pelo professor

aprendente durante seu percurso pessoal, escolar, acadêmico e profissional. Tais conhecimentos construídos determinam a maneira como ser realizadas as situações de ensino no exercício docente.

Vale destacar que apesar da formação da SEMED ter avançado na escolha de temas ligados à prática das professoras, ela não é pensada a partir das demandas formativas dos professores participantes, “a consideração das necessidades formativas é precedida do levantamento ou diagnóstico dessas necessidades, o que pressupõe a triagem sobre como estas foram concebidas” (SOUZA et. al, 2020, p.5), assim, a formação ainda não é desenvolvida pautada no diagnóstico dos anseios e angústias das professoras iniciantes. Porém, estas ações podem se constituir em um programa de indução à docência. Para (ALMEIDA, 2020, p.7) há necessidade de investimento “em programas que acolham os professores em início de carreira”, para que tenham condições para a realização de suas atividades. Para autora, estes programas de acompanhamento devem constituir “como política pública de maneira que a inserção profissional não seja responsabilidade individual” (ALMEIDA, 2020, p.7), mas que seja uma atribuição das redes de ensino, como uma política de formação docente.

Nesse alinhamento, de política de indução à docência, aproxima-se do que Wong (2004), define como um programa de acompanhamento contínuo, sistematizado e organizado para suprir as necessidades formativas dos professores em início de carreira, de maneira que sua inserção seja mais tranquila e confortável. De maneira a reduzir a taxa de evasão da carreira para Wong (2020), os programas de indução tiveram como resultado uma drástica diminuição na taxa de abandono por parte dos docentes participantes e que este resultado deve-se à programas de indução abrangentes, coerentes e contínuos e que tal modelo já utilizado em empresas, equipes esportivas profissionais e outras organizações, oportunizando resultados positivos.

Em meio a novas mudanças na atuação docente devido à pandemia de 2020, o professor Eugênio Beca (Pontificia Universidad Católica de Chile (UC) Chile) durante a webconferência “Políticas de Indução para Professores Iniciantes: experiência e desafios chilenos para a América Latina” em outubro/2020 que abordou as discussões sobre indução à docência, especialmente no Chile, Brasil e outros países da América Latina, ele afirmou que “é importante que o Brasil adote práticas de indução, como uma política educativa, de apoio ao professor iniciante. É fundamental que o professor tenha o acompanhamento adequado para não ocorrer a evasão

profissional”. O professor reforçou que se a profissão docente vem ao longo do tempo enfrentando desafios e mudanças, agora em um mundo em situação de pandemia, o professor iniciante vai precisar ainda mais de apoio e acompanhamento.

- Percepções sobre a formação voltada para professor iniciante oferecida pelo Estado (CEFAPRO)

Antes de apresentar as percepções das professoras sobre a formação continuada, é preciso explicar que o CEFAPRO de Rondonópolis em 2019, desenvolveu ações voltadas para os iniciantes, como ingressantes do último concurso público com orientações gerais sobre as atividades que o professor deve realizar e o estágio probatório. Portanto, os professores iniciantes participam da formação continuada voltada para todos os profissionais de educação da escola, este programa contempla as ações do PEFE.

Apresento alguns trechos das narrativas das professoras sobre a formação continuada.

A professora Rosa relata que a formação lhe forneceu auxílio em sua prática docente, mas ela aponta considerações quanto ao formato para os professores iniciantes.

A minha impressão sobre essa forma de pensar o projeto dentro da escola foi positiva, pois contribuiu não só no meu fazer, mas também em minhas escolhas, propondo atividades coerentes com as dificuldades dos alunos, no qual pude perceber um avanço nas aprendizagens deles. No entanto, um ponto negativo era que, às vezes, nas discussões, surgiam assuntos que não eram pertinentes (Professora Rosa, 2020, E3).

Outro ponto que não concordava era a exigências de documentos para ontem, não dando tempo hábil para ser providenciados. Isso acontecia não por parte da escola, mas pelo CEFAPRO. A escola só repassava (Professora Rosa, 2020, E2).

Para iniciantes, como era o meu caso, é muito complicado, uma vez que desconhecia esses afazeres burocráticos. Foi aí de percebi o quanto a troca de experiências, o fazer coletivo nesses espaços faz toda diferença na sua inserção e na sua permanência (Professora Rosa, 2020, M3).

Percebi que a formação desenvolvida na escola me atendeu parcialmente, pois no decorrer das aulas, eu percebia que muitos alunos apresentavam outras dificuldades além das apresentadas no diagnóstico que deu base para estruturação do projeto (professora Rosa, 2020, M3).

A professora Rosa levanta a questão de o Projeto de Formação não estar fechado para que possa receber as demandas que possam surgir no percurso, assim ela diz “Eu defendo um

projeto aberto, em que nós professores possamos levar a demanda no decorrer de todo o período de formação”. Porém, ela põe em dúvida tal possibilidade, em se tratando professor iniciante, que na maioria das vezes não se sente à vontade para expor suas dúvidas ou divergências. “Não sei se é possível, como iniciante a gente fica tímida em perguntar”.

Ela argumenta que pode ficar parecendo que o projeto de formação serve para atender a uma demanda mais burocrática, em garantir a criação para apresentação ao órgão competente, neste caso o CEFAPRO. “Só percebia a cobrança do CEFAPRO em entregar o projeto com todas as temáticas” (Professora Rosa, 2020, E2).

Ou seja, fica parecendo que a sua finalidade de atender as necessidades do professor não são as mais importantes ou talvez não sejam consideradas.

A professora Rosa destaca a importância da troca com os colegas como relevante para se sentir mais segura e confiante. Ela aponta este elemento como fator positivo da formação “conversar com colegas e expor as minhas dificuldades e os colegas ter passado pela mesma dificuldade e eles trocar suas experiências” (Professora Rosa, 2020, M3).

Sobre o atendimento de suas necessidades formativas, a professora disse que sentiu falta de “estudar alguma temática voltada para as suas dificuldades” (Rosa, 2020, E3). Ela complementa que a formação “atendeu parcialmente as suas expectativas, pois ela gostaria de produzir um resultado positivo com todos os alunos”.

Outro fator que apareceu como ponto que precisa ser abordado na formação docente é sobre as competências digitais. A professora Karen

Como professora iniciante senti falta do repasse de informações quanto ao uso do sistema, lançamento de dados, planejamento. Eu tive que aprender sozinha, penso que poderia ter sido mais fácil se tivesse sido orientada sobre os lançamentos no sistema (Professora Karen, 2020, M3).

A professora Letícia declara que o programa de formação em 2019 assume uma mudança importante dando autonomia aos professores para escolherem suas temáticas para a construção do projeto de intervenção, pois antes era o coordenador quem determinava o tema que seria estudado pelo grupo de professores.

As formações iniciavam com estudos teóricos de autores que refletem a prática escolar, e terminava com professores reclamando da sua turma. As formações viravam longos debates, em que os professores discutiam e acabavam exaustos. Essa situação continuou por uns três anos. Os professores sempre reclamavam desse modelo de formação. Acredito que esse modelo em

que se faz estudos e reflete tem sua importância, porém, esse deve ser o início para a aplicação dos estudos na prática (Professora Letícia, 2020, M3).

Durante todos esses anos, presenciei muitas discussões nas formações, e pouca contribuição para a melhora da prática pedagógica (Professora Letícia, 2020, E2).

É necessário observar também que a professora Letícia, levanta a questão de muitas discussões, que compreendo como debates sobre situações ou ideias, mas que não chegam a constituir contribuição efetiva para a prática pedagógica.

Em 2019, houve uma mudança no formato das formações, que antes era dirigida somente pelo coordenador. Os professores ficaram responsáveis por elas, contribuindo com estudos, produção e compartilhamento de planos de aula, planos de intervenção pedagógica e exemplos práticos que deram certo ou não (Professora Letícia, 2020, M3).

Este formato de formação contribuiu significativamente para a melhora das práticas pedagógicas. Nelas houve uma troca de experiências em que o professor compartilhou e aprendeu. Para mim é assim que se faz educação, no compartilhar (Professora Letícia, 2020, E3).

A partir dos dados acima, é válido considerar que a formação passa por mudança em 2019, que possibilita aos professores estudarem temáticas mais próximas as suas reais necessidades. E que a troca de experiências entre os docentes favoreceu ao desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Agora as contribuições da professora Karen (2019)

Sou licenciada em Pedagogia o que me habilita como professora, porém a em nenhum momento na universidade somos preparadas para saber usar os *softwares* usados nas escolas, pois isso não cabe ao espaço acadêmico, então quanto digo que preciso de uma formação continuada enquanto professor iniciante não estou dizendo que sou incapaz de realizar meu trabalho, mas sim que não sei como funciona a estrutura escolar e preciso aprender a fazer um planejamento da maneira adequada, aprender a usar programas para conseguir lançar os dados no sistema, entre outros (Professora, Karen, 2019, M2).

A professora Karen, discute a falta de orientação para lidar com as questões ligadas ao lançamento de dados no sistema e outras necessidades práticas da função do professor.

Assim, se eu tivesse participado de uma formação continuada para professor iniciante teria realizado minhas atividades de maneira mais eficiente, sem as constantes alterações e correções, além do desgaste emocional ser menor e não ficar com a constante sensação de que poderia fazer melhor (Professora Karen, 2020, E2).

Ao pontuar a necessidade da formação não estou dizendo que não tive auxílio na escola, sempre obtive ajuda para elucidar minhas dúvidas, porém políticas devem ser pensadas nesse sentido, pois é necessária uma capacitação para que este novo profissional possa desenvolver suas funções de maneira plena. (Professora Karen, 2020, E3).

Diante destes relatos evidencia-se a importância e a necessidade de uma formação voltada para os professores iniciantes a partir do olhar das docentes.

Sobre a formação continuada oferecida ao professor iniciante, em parte contribuiu para a construção dos meus conhecimentos, tendo em vista que foram desenvolvidos projetos que auxiliavam o trabalho e a prática docente, com a troca de experiência com as outras professoras durante a culminância dos projetos. Mas, sinto que faltou uma formação que me ajudasse com os trabalhos dos primeiros dias de aula (Professora Clara Nunes, 2020, E3).

Fica evidente no relato da professora Clara Nunes, que a formação mesmo não sendo suficiente para diminuir as dificuldades com o seu trabalho, foi fator que contribuiu com sua aprendizagem sobre o fazer docente.

A partir dos excertos das professoras é possível verificar que a formação inicial não alcança algumas peculiaridades da prática cotidiana docente, aqui destacadas àquelas ligadas ao uso de softwares para alimentação de dados pedagógicos, e que, portanto, torna-se necessário a formação continuada, para orientar as práticas cotidianas da arte de ensinar. Fica evidenciado também o sofrimento emocional diante das adversidades e a insatisfação com a realização de algumas atividades, o retrabalho, ficando a sensação que poderiam ter sido melhor realizadas.

Acredito que o processo formativo de atendimento ao professor iniciante, precisa deixar de ser uma condição a depender de cada gestão de unidade escolar, para uma política de formação, que seja sistematizada com esta finalidade, ou seja, pautada em procedimentos a serem seguidos com todos os professores iniciantes, para que iniciem à docência com menor desgaste, consequentemente podendo desempenhar um trabalho melhor.

Portanto, no que tange as necessidades formativas dos professores iniciantes, deduzo que embora as duas redes se proponham em desenvolver ações que possibilitem a construção de aprendizagem docentes, as narrativas das professoras apresentam que suas necessidades de conhecimento para aplicação prática em seus trabalhos pedagógicos ainda não são suficientes para reduzir desgastes e dúvidas para o início da docência.

É preciso reafirmar que de acordo elas, os assuntos abordados no modelo de formação atual ainda não são suficientes em suprir as suas realidades e demandas da sala de aula. Assim, a

formação deve privilegiar [...] “o professor como sujeito autor de sua formação e atuação; formação essa concebida de forma intrinsecamente articulada às condições do exercício profissional da docência, no bojo das quais emergem as necessidades formativas dos professores (LEONE, 2011, p. 89).

Portanto, a indução como parte de um contínuo desenvolvimento profissional, ou seja, a extensão lógica da formação inicial e o início de um programa de desenvolvimento profissional ao longo de toda uma carreira, precisa ser incorporada aos programas de formação das duas redes públicas de ensino.

Nesse sentido, a implementação de uma política de indução à docência, poderá garantir a sistematização e inter-relação das ações formativas para que sejam padronizadas, a fim de atender a todos os professores iniciantes, independentemente da unidade escolar aonde forem atuar.

6 CONCLUSÕES

A cada leitura das narrativas me via nas vivências das professoras, imaginava o cenário e sentia as emoções. Foram momentos de reflexões que me proporcionaram satisfação. De posse das narrativas, iniciei a transposição para escrita na dissertação. Alguns destes momentos foram dolorosos, pois a escrita da dissertação é em grande parte solitária. Compreendo que esses momentos são necessários para minha busca e para o meu crescimento enquanto pesquisadora. Foram momentos extremamente importantes, enriquecidos pelas leituras, reflexões, análises e interpretações das narrativas.

Fui aprendendo ao costurar as narrativas o movimento de aproximação e de afastamento das histórias afim de visualizar como o texto ia ganhando forma e como expressavam as experiências ora na individualidade e nos detalhes ora nas experiências coletivas, tal qual a costureira que afasta a colcha para ver seu resultado estético ou chega bem perto para ver se o ponto está perfeito.

Percebi que algumas narrativas, carregam certa dose de desculpas ou queixas, em outras resiliência e persistência assim, as percebo quase como um escudo protetor que permite aos professores seguirem adiante na profissão escolhida. E que embora, saiba que se trata de uma profissão que lida com incompletude e o imprevisível, vejo como possível a sua capacidade transformadora. Pois, como seres inacabados que somos também vamos aprendendo e ensinando ao mesmo tempo, no impulso incessante do fazer melhor, podendo não atingir a plenitude, mas fazendo a diferença em muitas vidas atingidas pelo desejo de educar.

Neste caminhar da pesquisa identifico-me como professora iniciante que sou e investigo, assim como pesquisadora neófito, da mesma maneira aprendendo a seguir os caminhos abertos pelos grandes pesquisadores e também a seguir os passos da minha orientadora como uma guia importante com seu archote para iluminar o meu caminho, mas sem interferir qual deles devo seguir.

Interpreto que o destino de chegada do professor é o mesmo, este destino é o ato de ensinar, porém muitos são os caminhos possíveis para se chegar a tal objetivo, alguns professores podem escolher quais caminhos seguir, outros tem que seguir os caminhos possíveis, alguns caminhos são longos, outros mais curtos, alguns são mais tortuosos, outros mais suaves, mas todos levam ao lugar de “coroação” como professor.

Em meio a tantas leituras, formações, exercício da profissão, percebo o quanto preciso continuar aprendendo. Agora me vejo novamente iniciante, uma nova docência, uma nova maneira de aprender a ensinar diante do fenômeno da pandemia causada pelo novo corona vírus. Novamente, o frio na barriga, novo cenário, aulas remotas, aprender a usar as tecnologias. Quando olho para trás e me lembro da escola, que tinha como recurso quadro, giz e livro didático. Agora, os recursos são internet, facebook, youtube, plataforma Teams, compartilhamento de tela.

Assim, quando iniciei a busca para minhas indagações sobre a maneira como se dá a indução à docência em Rondonópolis, elas guiaram meu impulso no sentido de encontrar as repostas para minhas inquietações.

Na busca por compreender o processo de indução à docência, oriundos das redes públicas de ensino (Estadual e Municipal), com o propósito de atender as demandas formativas dos professores iniciantes para seus primeiros passos na inserção profissional, busquei nos referencias teóricos e pesquisa na área conhecer o que vem sendo pesquisado e discutido neste campo teórico. Depois deste processo passei a delimitar o lócus da pesquisa e seus participantes e assim atender os objetivos da pesquisa.

Após análises das narrativas das dez (10) professoras participantes da pesquisa, constatei que a maneira como se dá a recepção, acolhimento e repasse das principais orientações para o início dos trabalhos dos professores iniciantes nas duas redes de ensino Municipal e Estadual não apresenta diferenças significativas. No sentido de recepção e acolhimento ao professor iniciante não existe ainda diretriz, cabendo então a cada gestão escolar agir conforme os seus entendimentos sobre esta etapa. Portanto, os passos adotados são muito semelhantes, não obedecem a procedimentos sistematizados na maneira de como receber e inserir o professor iniciante no contexto da escola. Deduzo que as diferenças existentes se devem às posturas individuais da gestão escolar, que por vezes adotam mecanismos diferentes de inserir o professor que chega à instituição escolar.

Nesta pesquisa evidenciei que as duas redes de ensino estão em patamares diferentes, quando o assunto é indução à docência, a rede municipal por meio da SEMED deu os primeiros passos nas ações de indução docente. Ela já desenvolve um programa de formação voltada para os professores iniciantes, no sentido de tentar reduzir as aflições e dúvidas com os primeiros

trabalhos na escola, mas ainda não atinge amplitude de repasse de informações e conhecimentos que as professoras precisam para se sentirem seguras para a realização dos seus trabalhos.

Já na rede estadual (SEDUC/CEFAPRO), os encontros de 2018, sinalizam as intenções de voltar o olhar para os professores que iniciaram suas atividades com ingresso no último concurso público, focando no repasse de informações ligadas ao cumprimento de normas administrativas e pedagógicas, bem como nos esclarecimentos de direitos e deveres durante o período probatório. Mas, estas ações não atingem as necessidades básicas dos professores para o desempenho das suas atividades no início da docência, portanto, não caracterizam conhecimentos efetivos. Atualmente a proposta de formação continuada acontece na escola e engloba todos os professores sem distinguir os iniciantes, pelos dados o programa PEFE tem ajudado a minimizar os impactos, pois, impulsiona a construção de projetos coletivos, envolvendo experientes e iniciantes. Porém, ele não atende ao conceito de indução à docência, pois, sua finalidade não é atender exclusivamente aos professores iniciantes, e não contempla pautas com objetivo de auxiliar os professores com as primeiras práticas do ensinar.

No entanto, afirmo que a elaboração da “matriz de formação do iniciante” é um avanço no sentido de atender as especificidades do professor iniciante, uma demanda já sinalizada pelas pesquisas do grupo de pesquisa InvestigAção e que estão sendo consideradas pela SEDUC-MT.

Ao tomar como referência o que defendo enquanto política de formação ao professor iniciante e indução à docência, ao longo da dissertação, foi possível compreender que, atualmente, ambas as redes não possuem uma Política de formação voltadas para o professor iniciante, na qual preveem um programa sistematizado de indução à docência, em que sejam privilegiadas as reais necessidades formativas destes educadores, em início da carreira profissional.

O desejo, enquanto professora iniciante e pesquisadora desta temática, é que num futuro bem próximo, tanto o programa de formação ao iniciante da SEMED, quanto a Matriz de formação de iniciantes se tornem Políticas de Formação ao professor iniciante, garantindo que as iniciativas de indução à docência não tenham descontinuidade e assim, esses professores saiam do anonimato.

Concluo que, o Estado do Mato Grosso, especificamente, a cidade de Rondonópolis tem privilegiado ações de indução ao iniciante, visando minimizar esse momento tão complexo na vida profissional do professor.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003. Disponível em: <https://docplayer.com.br/35218680-Memoria-narrativas-e-pesquisa-autobiografica.html> Acesso em 14 de nov. 2018.

ALVES, Francisco Cleiton. **Iniciação à docência**: narrativas e experiências do estágio supervisionado e do PIBID/ Francisco Cleiton Alves. Salvador. 2014. Dissertação de Mestrado. 168f.

ALVES, Rubem. Gaiolas e asas. Opinião/Folha de São Paulo, 5 de dezembro de 2001. Revista Prosa Verso e Arte. Educação e Ciência. Disponível em: <https://www.revistaprosaversoarte.com/escolas-que-sao-asas-nao-amam-passaros-engaiolados-o-que-elas-amam-sao-os-passaros-em-voo-rubem-alves/>

ANDRADE, Roberta Rotta Messias de. **A Formação de professores nas dissertações e teses defendidas em programas de Pós-Graduação em Educação entre os anos de 1999 e 2003**. 2006. 82 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42 n.145, p. 112-129, abr. 2012.

_____. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação** v. 23 e230095 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230095.pdf>

APORTA, Luciane R. **Política pública de formação continuada: constituição de centros de formação de professores**. XVIII ENDIPE Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira. 2016. Disponível em: https://www.ufmt.br/endipec2016/downloads/233_10724_36247.pdf.

AZEVEDO, Angelita A; FERNANDES, Célia Maria; BONIFÁCIO, Regina Magna. Professores em início de carreira: políticas públicas no contexto da América Latina. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 06, n. 10, p. 31-44, jan./jun. 2014. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 15 de jun. 2019.

BARROS, Ricardo Abdalla; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. O impacto do Programa São Paulo faz Escola em professores iniciantes. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41 n.2, p. 359-381, jun. 2016.

BAZZO, Vera, SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental**: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. Porto Alegre: UFRGS. 2000. Tese (Doutorado).

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **Educação musical e unidocência**: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência / organizado por Cláudia Ribeiro Bellochio. – Porto Alegre: Sulina, 2017. 262 p.

BENJAMIM, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, Volume 1 - página 15, 7a edição, Walter Benjamin, Editora Brasiliense, 1994. Disponível em: <https://citacoes.in/autores/walter-benjamin/>.

BORGES, F. V. A. Os especialistas escolares no trabalho de mentoria: desafios e possibilidades. 2017. 288f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

CAIXEITA, Sara da Silva. **Unidocência**: uma análise do trabalho pedagógico de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Uberlândia. 2017. Dissertação (Mestrado) 134 f.

CÂMARA, S. C. X.; PASSEGGI, M. C. Memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica no Brasil. In: PASSEGGI, M. C.; VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C. (Orgs). **Narrativas de si e formação**. Curitiba: CRV, 2013.

CARDOSO, Fernanda de Mello. **Professoras iniciantes e as práticas da língua inglesa no cotidiano da profissão**: necessidades e formação. 2018. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, MT.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1995. p. 155-191.

COLASANTI, Marina. In: *Contos brasileiros contemporâneos*. São Paulo: Moderna, 1991. Disponível em: <https://linguagem.com.br/downloads/portugues/moca-tecela.pdf>. Acesso em: 22 de maio de 2020.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. *Professor polivalente: profissionalidade docente em análise*. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017. 277p.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me Agora!: As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Rev. Fac. Educ.[on line]. 1997, vol. 23, n. 1-2, pp.-.ISSN 0102-2555. São Paulo Jan./Dec. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/v23n1-2/1997.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2018.

FABRI, Eliane Isabel Julião. PEREIRA, Amarildo Gomes. ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. REALI, Aline de Medeiros Rodrigues. **As dificuldades do início da carreira docente**: algumas considerações. Disponível em: file:///C:/Users/ADRIAN~1/AppData/Local/Temp/submissao_ATIVIDADE_4_2018-06-14-11-00-50.pdf

FERNANDES, Maria Esther. História de vida: dos desafios de sua utilização. **Revista Hospitalidade**. São Paulo, v. VII, n. 1, p. 15-31, jan.- jun. 2010. Apud Ferrarotti, 1980.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida**: o método biográfico nas Ciências Sociais. Tradução de Carlos Eduardo Galvão e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.

FOUCAULT, Michel. Aula de 3 de Março de 1982. In: *Hermenêutica do sujeito*. Tradução de Márcio Fonseca e Salma Muchail. São Paulo: Martim Fontes, 2006, p. 427-447.

FREIRE, Paulo. A Escola. Dicionário Paulo Freire. Instituto Humanitas Unisinos (IHU) *online* (out. 2002 ano 2, n. 7). Disponível em: books.google.com.br. Acesso em: maio 2019.

GALINDO, Camila Jose. **As necessidades de formação continuada de professores**: compreensões necessárias ao campo e às práticas formativas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação* v. 7, n. 1.2012.

GALVÃO, Cecília. **Narrativas em Educação**. *Ciênc. educ.* (Bauru), Ago 2005, vol.11, nº. 2, p.327-345. ISSN 1516-7313.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazó Afonso de. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GORZONI, Sílvia de Paula. DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. 1412 *Cadernos de Pesquisa* v.47 n.166 p.1396-1413 out. /dez. 2017. <https://doi.org/10.1590/198053144311>. Acesso em jan. 2020.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Memorial de Formação – Registro de um Percorso**.

Unicamp-SP, 2016. Disponível em:

https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais14.pdf. Acesso em: 22 nov. 2018.

HYPOLITTO, D. **Repensando a Formação Continuada**. Disponível em:

<http://www.geocities.ws/dineia.hypolitto/arquivos/artigos/RepensandoAFormacaoContinuada.pdf>. Acesso em: 21 abril 2020.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. In: Nóvoa, A. (org) **Vida de professores**. Porto Editora. 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. Ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

_____. **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas**. Alexandre Shigunov Neto; Ivan Fortunato; (org.). – São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

_____. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as histórias de vida a serviço de projetos, **Educação e Pesquisa** [en linea] 1999, 25 (jul.-dez.): [Fecha de consulta: 20 de septiembre de 2017] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29825202>> ISSN 1517-9702.

JOVCHELOVITCH, Sandra; Bauer, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; Gaskell, George. **Pesquisa Qualitativa Contexto, Imagem e Som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes, p.90-113, 2002.

LEITE, Eliana Alves Pereira *et al.* **Formação de profissionais da educação: alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, n.º. 144, p.721-737, jul.-set., 2018.

LEONE, Naiara Mendonça. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia Presidente Prudente: [s.n], 2011 315 f.: il.

LIMA, Antônio Marcos da Cruz. **Formação continuada de professores para as práticas de língua inglesa: uma proposta itinerante**. 2020. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, MT.

LIMA, Emília Freitas de. **Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública**. *Rev. bras. Estud. pedagog.* (online), Brasília, v. 96, n. 243, p. 343-358, maio/ago. 2015.

LÜDKE, M.& ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. *Cad. Pesq.*, São Paulo, n. 99, p.5-15, nov. 1996.

MACHADO, A. M. O Tao da teia – sobre textos e têxteis. In: *Estudos avançados*, v.17, n. 49, 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142003000300011>>. Acesso em: 17 fev. 2019.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Editora, 1999.

_____. **El professorado principiante:** Inserción a la docencia. Editora OCTAEDRO, S. L. Bailen, 5 – 08010 Barcelona – Espanha. Coordenador: Carlos Marcelo Garcia. 2009.

_____. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.** Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: setembro de 2019.

MARCELO, C.; BURGOS, D.; MURILLO, P. *et al.* A indução do corpo docente iniciante na República Dominicana. O Programa Inductio. **Revista Intersaberes**, vol. 11, n.23, p.304-324 maio/ago. 2016.

MARCELO, Carlos, VAILLANT, Denise. **Políticas e programas:** indução de ensino na América latina. Cadernos de Pesquisa V.47 1228 n.166 out./dez p.1224-1249. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144322> Acesso em: 27/05/2019.

MARTINS, Rosana Maria. **Estudando e ensinando, aprende-se e ensina-se:** as narrativas de si no processo de vir a ser professora. São Carlos – SP. UFSCAR. 2015. Tese doutorado. 324f.

MARTINS, Rosana Maria. ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. **Caminhos de Aprendiz de Professora:** Processos identitários em uma comunidade de aprendizagem online. Educ. rev. vol.34 Belo Horizonte 2018. Epub Jan 18, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100110&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 27 de nov. 2018.

MASSETO, D. C. **Formação de professores iniciantes:** o Programa de Mentoria online da UFSCar em foco. 2014. 243f. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MENDES, Maria de Lourdes Crunfli, BAPTISTA, Maria Todescan Dias da Silva (org.). **As histórias que nos constroem:** pesquisa interativa e identidade de professores. São Paulo: Unimarco, 2006. 160 p Cap. II A transformação da identidade de uma professora através de um estudo de caso interventivo.

MENDES, Solange Lemes da Silva, ROCHA, Simone Albuquerque da. Os dilemas do professor iniciante e sua inserção na prática docente. Disponível em: http://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Mendes-Solange-Lemes-da-Silva_-Simone-Albuquerque-da-Rocha.pdf. Acesso em jan. 2020.

MILITÃO, Andréia Nunes, LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. A historicidade do conceito de formação continuada: uma análise da visão de Paulo Freire sobre a formação permanente. In: VII Congresso Brasileiro de História da Educação, 2013. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-ESTADOEPOLITICASEDUCACIONAISNAHISTORIADAEDUCACAOBRASILEIRA/A>

HISTORICIDADE DO CONCEITO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.pdf. Acesso em: 31 de ago. de 2020.

MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: revisão sistemática. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 7, n. 13, p. 85-98, 31 dez. 2015.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 59-91.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação**. Edição: 2004 - Vol. 29 - N° 02. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et. al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCar, 2010.
NONO, Maévi Anabel, MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Processos de formação de professoras iniciantes**

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

_____. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: _____ (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

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

_____. *Escola nova*. A revista do Professor. Ed. Abril. Ano. 2002, p.23.

_____. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Nada substitui o bom professor. Palestra proferida no Sindicato dos Professores de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

OLIVEIRA, Elizabete Gaspar de. **A formação do professor experiente no projeto OBEDUC e os reflexos em suas práticas a partir das percepções dos professores iniciantes**. 2019. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2019.

PASSEGGI, Luis. **As representações discursivas na pesquisa autobiográfica: uma metodologia de análise semântica**. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto, PASSEGGI, Maria da Conceição. (Org.). Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. 281 p. Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica: temas transversais.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico, 2016. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18593/r.v41i1.9267>>. Acesso em 15 de maio de 2017.

SILVA, G. M. da; MORAIS, F. A. M; OLIVEIRA, J.C.P.; OLIVEIRA, A.L. de; SILVA, C.N.M. O Método Biográfico e a Formação Docente: algumas contribuições. In: **Anais... III CONEDU – CONGRESSO Nacional de Educação**, outubro 2016, Natal - RN. Disponível em: <<http://www.conedu.com.br/2016/site/book/index.html>> Acesso em 18 de setembro de 2017.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. De que hoje padecem os professores da Educação Básica? **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 64, p. 71-87, abr./jun. 2017.

_____. Avesso de uma paixão. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 120, p. 36-44, maio 2011.

PESSOA, Fernando. **Não sei quantas almas tenho**. Disponível em: https://www.pensador.com/autor/fernando_pessoa/

PINTO, Joseane Amancio, CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa, FERREIRA, Andreia Dias Pires, JOSÉ, Mariana Aranha Moreira. **A inserção profissional sob o olhar dos professores iniciantes**. EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação. 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20369_10470.pdf. Acesso em: outubro/2018.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.34, n.1, p.77-95, 2008.

ROCHA, Simone Albuquerque da; ANDRÉ, Marli E.A.D. Os memoriais na licenciatura: narrativas dos entre-espços da formação docente, In: ROCHA, Simone Albuquerque da (Org). **Formação de Professores: licenciaturas em discussão**. Cuiabá: EDUFMT, 2010. p.77-89.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu, REIS, Pedro, COSTA, Nilza. Da incoerência burocrática à eficácia de um dispositivo de supervisão/formação: estudo do desenvolvimento profissional numa situação de indução. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 435-458, jul./set. 2012.

SANTANA, Maiane Santos da Silva. **O PIBID e a iniciação profissional docente: um estudo com professores egressos do programa / Maiane Santos da Silva Santana**. 2015.174 f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18407>. Acesso em: 17 de jul de 2019.

SANTOS FILHO, José C. dos; GAMBOA, Silvio S. (Org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, R. N. M. dos. Métodos e Ferramentas para Gestão de Inteligência e do Conhecimento. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 205-215, 2000.

SANTOS, R. N. M. dos, ELIEL, Regiane Alcântara, ELIEL, Oscar. A ciência e o novo estado do conhecimento: a contribuição da Ciência da Informação. Enc. Bibli: **R. Eletr. Bibliocon. Ci. Inf.**, Florianópolis, n. 22, 2º sem. 2006.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. NÓVOA, António. (Org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SILVA, Adriane Pereira da. **Professores iniciantes egressos do curso de pedagogia e o abandono da carreira docente no município de Rondonópolis/MT**. 2018. 110f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-graduação em Educação. Rondonópolis. 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de, PASSEGGI, Maria da Conceição, VICENTINI, Paula Perin(Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: trajetórias de formação e profissionalização**. 1. ed. Curitiba, PR. Editora CRV, 2013.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**. Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50 | jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344/pdf>.

SOUZA NETO, ALAIM, ZEN CERNY, ROSELI, **Narrativas autobiográficas de professores: (auto)formação e investigação em torno do currículo, formação docente e tecnologias digitais**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. 115p. Organizadores Alaim Souza Neto, Roseli Zen Cerny.

SOUZA NETO. Subjetividades esquecidas na formação de professores: a insegurança dos professores no uso das tecnologias digitais na escola. **Revista Intersaberes**, vol.13 nº28. Jan/abr 2018, p.103-109.

SOUZA, Sueli de Oliveira. **Desenvolvimento profissional do professor experiente no projeto colaborativo Universidade/Escolas: desafios e necessidades formativas**. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2017.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005. 320 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2013.

TEXTO In.: Dicio, Dicionário etimológico, 2020. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/texto/>. Acesso em: 28 de maio de 2020.

VAILLANT, Denise, MARCELO, Carlos. **Las tareas del formador**: prólogo de Juan Carlos Tedesco. Disponível em: http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/03/Las_tareas_del_formador.pdf. Acesso em: 17 março de 2020.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. El A, B, C y D de la formación docente. Madrid: Narcea, 2015.

WONG, H. K. Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving. **NASSP Bulletin**, v. 88, n. 638, March, 2004, p. 41-58.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – CARTA DE ANUÊNCIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



CARTA DE ANUÊNCIA

A SEMED de Rondonópolis- MT.

Eu **ADRIANA DOS REIS CLEMENTE**, telefone: (66) 99662-6909 e-mail: drikarclemente@yahoo.com.br, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, na linha de pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, e-mail: ppgedu.ufmt@hotmail.com, telefone: (66) 3410-4035/3410-4038, sob orientação da Professora Doutora **Rosana Maria Martins** a quem poderá se contatar através do telefone: (66) 99927784 e-mail rosanamariamartins13@gmail.com. Solicito autorização para realização da pesquisa de campo nas unidades educativas deste município. Tal pesquisa é parte fundamental para o desenvolvimento e conclusão do curso de mestrado. Os objetivos da pesquisa são estritamente acadêmicos, que, em linhas gerais visam investigar as iniciativas de desenvolvimento profissional com docentes iniciantes (recém-formados), ofertadas pela Secretaria de Educação (Estadual e Municipal). Enfim, realizar uma reflexão mais apurada sobre o processo de acolhimento e formação ao professor efetivo. Para o desenvolvimento da pesquisa necessito visitar algumas escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal/Estadual de Rondonópolis e entrevistar alguns professores, a fim de coletar dados que subsidiem meu projeto de mestrado. Reafirmo que os dados observados serão publicados estritamente para fins acadêmicos.

Atenciosamente

Mestranda

Rondonópolis - MT, ____ de _____ 2019.

APÊNDICE 2**QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DO PROFESSOR INICIANTE**

Adriana dos Reis Clemente

**Orientadora: Rosana Maria Martins
Universidade Federal do Mato Grosso**

INSTRUÇÕES

Este questionário faz parte de um estudo que realizo no mestrado em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso - Câmpus de Rondonópolis, MT, Brasil. Esse estudo tem por objetivo conhecer as iniciativas de formação e acompanhamento ao professor iniciante, ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação-SEMED de Rondonópolis. Com este instrumento, pretende-se coletar informações para conhecer o (a) professor (a) iniciante, participante da formação e, posteriormente convidá-lo (a) para participar desta pesquisa de Mestrado. Desde já, agradeço sua colaboração.

Senhor(a) professor(a), favor responder as questões apresentadas no questionário, a sua opinião é muito importante para esta pesquisa.

Professor(a):

1. Qual o ano concluiu o Curso de Pedagogia? _____

2. Em qual instituição se graduou?

3. Como você frequentou o curso superior?

a. Presencial

b. Semi-presencial

c. A distância

4. Já possuía experiência em docência além das vivências do estágio?

Sim Não

Caso sua resposta seja positiva. Em qual modalidade: Estágio remunerado PIBID

() Ambos () Outras _____ e por quanto tempo? _____

5. Você é ingressante do último concurso da prefeitura (2015) para professor?

() Sim () Não

6. Há quanto tempo você está lecionando na Rede Municipal de Ensino?

a. () Há menos de um ano

b. () Entre um e dois anos

c. () Entre dois e três anos

d. () mais de três anos. Neste caso, quantos anos _____

7. Há quanto tempo você trabalha como professor? (Considerar o tempo de serviço nas redes Municipal, Estadual e Particular).

a. () 0 a 3 anos

b. () 4 a 6 anos

c. () 7 a 10 anos

d. () mais de 10 anos

8. Em 2019, você leciona, na Rede Municipal de Ensino, para:

a. () Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano): _____

b. () Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano): _____

c. () Educação de Jovens e Adultos – EJA

Qual(is) a(s) disciplina(s): _____

9. Qual a sua jornada de trabalho? Em quantas escolas trabalha?

10. Participa de ações de formação continuada além desta ofertada pela Secretaria Municipal de Educação? Caso positivo: Onde? Quando? O que é privilegiado em tal formação?

1. Você considera essencial o acompanhamento e as iniciativas de formação para o professor iniciante? () Sim () Não

Justifique sua resposta

APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a),

Você está sendo convidado participar da pesquisa de campo intitulada: **O TERRITÓRIO INICIÁTICO DO PROFESSOR: CAMINHOS PERCORRIDOS NA INSERÇÃO PROFISSIONAL** desenvolvida pela mestrandia **ADRIANA DOS REIS CLEMENTE**, **RG: MG 6702337**, **CPF: 971658086-04** e-mail: drikarclemente@yahoo.com.br, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Mato Grosso, CEP-UFMT/CUR, Campus Universitário de Rondonópolis, na linha de pesquisa “Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais” sob orientação da Professora Doutora **ROSANA MARIA MARTINS** a quem poderá entrar em contato pelo telefone: (66) 99984-2677 ou e-mail rosanamariamartins13@gmail.com, quando julgar oportuno. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

A pesquisa busca investigar o tema “O território iniciático do professor”, sendo sua delimitação “Os caminhos percorridos pelo professor iniciante nas escolas públicas de Rondonópolis” e tem o olhar atento nas vivências deste profissional no início da carreira.

A investigação centra-se nas narrativas autobiográficas de educadores da rede pública (Estadual e Municipal) de Rondonópolis e servirão de material de análise que possam ajudar a compreender os caminhos percorridos pelos docentes, nesta fase de desenvolvimento profissional.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as iniciativas de desenvolvimento profissional com docentes iniciantes (recém-formados), ofertadas pela Secretaria de Educação (Estadual e Municipal). Enfim, realizar uma reflexão mais apurada sobre o processo de acolhimento e formação ao professor efetivo. Objetivos específicos: Apresentar as iniciativas

de acolhimento e de formação de professores iniciantes, que assumiram o último concurso em umas das Secretarias de Educação (Estadual e Municipal). Verificar o processo de inserção profissional dos professores recém-formados, logo após assumirem o concurso público e participarem das iniciativas de acolhimento e formação ofertadas pelas Secretarias de Educação (Estadual e Municipal). Apresentar as narrativas autobiográficas dos professores iniciantes que participam das iniciativas ofertadas pelas Secretarias de Educação (Estadual e Municipal), evidenciando o processo de desenvolvimento profissional que principia.

Para o cumprimento da investigação o método adotado serão as entrevistas narrativas e as narrativas autobiográficas presentes nos memoriais de formação, por estar relacionado à prática de formação de professores.

Após ser esclarecida/o sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte da pesquisa, assine, por favor, ao final deste documento, que está em duas vias, uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

Caso não decida participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, você não terá nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição em que a pesquisa está registrada.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em apresentar as narrativas individuais sobre o tema da pesquisa, como registro escrito, assim como participar de situações que estarão sendo observadas pela pesquisadora. Algumas narrativas serão gravadas e depois transcritas. Saliento que você (participante) receberá uma cópia da transcrição do áudio para avaliação e correções do conteúdo. Em função disto, é importante esclarecer que todos esses registros serão divulgados apenas no contexto da pesquisa e, mesmo assim, mediante o consentimento prévio dos envolvidos. E, por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto e os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação: você receberá um número de identificação e seu nome será trocado por um fictício (um nome inventado, que você mesmo poderá inventar/sugerir para a pesquisadora).

Os riscos relacionados à participação desta pesquisa são: quebra do sigilo estabelecido, que pode ser rompido por qualquer um dos envolvidos; Desistência do participante da pesquisa em continuar envolvido nos estudos; O aparecimento de questões subjetivas que desagradem o participante, tais como constrangimento no compartilhamento de informações; Constrangimento durante a gravação das entrevistas; Cansaço e/ou descontentamento em

participar das entrevistas; Desconforto e até alterações de estima diante da evocação das memórias.

Diante da possível verbalização de desconforto por parte de algum participante, a pesquisadora vai garantir o respeito e a preservação da vontade do(a) participante em decidir não mencionar algumas situações em suas narrativas. E se for o caso o (a) participante que opte por não mais participar da pesquisa, a sua vontade será respeitada. Após as observações feitas pela banca de “qualificação” da pesquisa, a escrita das narrativas será apresentada pela pesquisadora para validação dos(as) participantes da pesquisa.

Os benefícios relacionados aos participantes da pesquisa são: a contribuição para o processo formativo tanto do participante quanto do pesquisador, pois ambos sofrerão um processo de análise reflexiva sobre suas práticas e concepções docentes; Possibilidade na melhoria dos processos de passagem do professor iniciante a partir dos olhares dos professores participantes.

Os participantes da pesquisa terão os seus direitos preservados, as informações serão sigilosas para todos (as) os (as) envolvidos (as). Vale ressaltar que o (a) participante, poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, se assim, o desejar.

Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessários em qualquer etapa da pesquisa, podendo localizá-las a qualquer tempo por e-mail e/ou telefone. Em caso de dúvida, você pode procurar o Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEduc da UFMT/Campus Universitário de Rondonópolis ou pelo telefone (66) 3410-4035.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, a qualquer momento.

Adriana dos Reis Clemente

Telefone para contato (66) 99662-6909

E-mail: drikarclemente@yahoo.com.br

Assim, considerando os dados acima:

Eu....., RG
nº....., CPF nº....., CONFIRMO que fui
informado(a) por escrito e verbalmente dos objetivos e relevâncias do estudo proposto, dos

procedimentos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e que a pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFMT – CEP/CUR, e-mail: cepcur@ufmt.br, coordenadora: Suellen Rodrigues de Oliveira Maier. O CEP/CUR está localizado na Av. dos Estudantes, nº 5055, bairro Cidade Universitária, CEP.: 78.735-901, Rondonópolis-MT, que funciona na Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, assim, DECLARO o meu consentimento em participar da pesquisa e, em caso de divulgação dos dados obtidos, AUTORIZO a publicação para fins científicos (divulgação em eventos e publicações) e a gravação da entrevista.

Rondonópolis, ___/____ de _____.

Assinatura do/a participante

Assinatura

APÊNDICE 4 MEMÓRIAS DA ESCOLARIDADE E DA FORMAÇÃO INICIAL DA PESQUISADORA

Que bom que aceitou participar da minha pesquisa. Gostaria de convidá-la a conhecer como foi o meu percurso formativo.

MINHAS MÉMORIAS EDUCACIONAIS: significado e sentido

Adriana dos Reis Clemente

A Escola

Escola é...

O lugar onde se faz amigos
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...

Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.

O diretor é gente,
o coordenador é gente, o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um
se comporte como colega, amigo, irmão.[...]

(Paulo Freire)

Escrever sobre minhas experiências educacionais e/ou escolares é uma viagem no tempo, que me proporciona muitas alegrias, e também algumas lembranças não muito agradáveis do universo escolar. Estas recordações possibilitam que eu me conheça um pouco mais, me ver no ontem com o olhar de hoje. Essas memórias me proporcionam uma aproximação do que eu fui e ainda sou. Esta viagem ao passado proporciona um resgate das sensações experimentadas, como as sensações visuais, olfativas e até do paladar. Guedes-Pinto (2016, p. 2) ajuda-me a compreender que “ao reconstruirmos nossa memória estamos ao mesmo tempo modificando o presente e alterando o futuro”.

Assim, nesta volta ao passado onde muitas pegadas já foram apagadas pelo tempo e outras precisam de um pouco de esforço para ser vistas, rememoro a minha jornada e trago aqui parte desta caminhada que contribui para minha constituição enquanto educadora.

Como falar do presente sem falar do passado? É preciso voltar ao passado para identificar no presente situações de análise e reflexão, construindo um futuro com mais sentido e propósito. Este movimento faz parte da construção do ser professora, da minha identidade profissional.

Desta forma, ao escrever este memorial compreendo o pensamento de (CUNHA, 1997), no que se refere à condição de reflexão e análise dos fatos vividos sendo possível a atribuição de novos sentidos e significados. “Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade” (CUNHA, 1997 p.2).

Ao escrever minhas memórias me vejo menina e mulher no passado e no presente. Para (GALVÃO, 2005, p. 328), “Damos diferentes status de realidade a experiências que criamos a partir de diferentes encontros com o mundo”.

Escrever este memorial formativo contribui para minha formação enquanto pessoa e professora, desta forma, ajuda-me a confirmar o que eu sou, de onde eu parti e onde cheguei.

Nasci no dia 24 de fevereiro de 1973 em Belo Horizonte/MG, sou a filha primogênita, tenho mais dois irmãos. Nasci em um lar muito simples e com pouco conforto, porém era um ambiente tranquilo e harmonioso. Fui muito amada, tive uma infância feliz, meu pai era muito brincalhão, me beijava e abraçava muitas vezes ao dia. Minha mãe, sempre muito cuidadosa, mas não era de abraçar e beijar. Ela era do lar, meu pai vigilante de uma grande empresa metalúrgica multinacional.

Primeiras experiências com a escola

Iniciei minha caminhada escolar em 1978 aos cinco anos de idade em uma pequena escola particular, na época chamada de Jardim de Infância. A minha sala era no piso superior, hoje fico a pensar como colocar as crianças menores para subir e descer escadas? Parece que não se preocupavam muito com a segurança, ou será paranoia dos nossos tempos? A sala tinha janelas grandes envidraçadas, as mesas com quatro cadeiras eram coloridas.

Antes do meu contato com esta primeira escola, eu já frequentava os ambientes escolares acompanhava minhas tias paternas, ambas pedagogas, hora eu estava com uma, hora com outra. Elas me levavam para a sala de aula, me davam folhas para eu desenhar, eu me sentia importante, quando elas diziam, “vigia a turma, se eles fizerem bagunça”...

E assim, continuo minha escolaridade.

Agora é com você, conte um pouco da sua trajetória escolar, os primeiros contatos com a escola, e relatem o caminho percorrido até chegar ao ensino superior, a graduação.

APÊNDICE 5 – NARRATIVA SOBRE A INSERÇÃO PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA

Relate sobre como se deu sua inserção profissional na carreira docente, como foi recebida, como se deram seus contatos com as primeiras regras e rotinas escolares. Relate também o contato com os colegas. Como se deu sua opção pela escola que você fez a atribuição. Fique à vontade para descrever o que desejar!

APÊNDICE 6 – NARRATIVA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA COM O FOCO ESPECÍFICO PARA O PROFESSOR INICIANTE

AS MÉMORIAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA VOLTADA PARA O PROFESSOR INICIANTE

Chegamos no momento de escrever as memórias sobre a Formação continuada oferecida ao **professor iniciante**. Escreva suas impressões sobre esta formação, até que ponto ela contribui para suas atividades como docente, ou se a ausência desta formação traz prejuízos a sua prática.

Se possível, lembre-se dos pontos fortes da formação e também daquilo que na sua opinião não agregou valor para sua atividade. Tente lembrar como foram os encontros, e suas propostas.

Fique à vontade para descrever o que desejar!